

# **KOULUNEUVOTTELUT TOIMINNANOHJAUKSEN JA TARKKAAVUUDEN RYHMÄKUNTOUTUKSEN (TOTAKU) OSANA**

**Liisa Kiviranta**  
**Psykologian**  
**lensiaatin tutkielma**  
**Yhteiskuntatieteiden tiedekunta**  
**Tampereen yliopisto**  
**Joulukuu 2017**

KIVIRANTA, LIISA: Kouluneuvottelut Toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden ryhmäkuntoutuksen (TOTAKU) osana

Psykologian lisensiaatin tutkielma, 44 s., 9 liites.

Ohjaaja: Elina Vierikko

Psykologia

Joulukuu 2017

---

Toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden ongelmat vaikeuttavat usein lapsen koulunkäyntiä ja oppimista. Toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden ryhmäkuntoutus (TOTAKU) on kehitetty esi- ja alakouluikäisten lasten toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden vaikeuksien kuntouttamiseen. Kyseessä on monimuotokuntoutus, joka kohdistuu sekä lapseen että hänen lähiympäristöönsä (vanhempiin ja opettajiin). Tutkimustulokset kuntoutuksen vaikuttavuudesta ovat olleet myönteisiä, mutta kuntoutuksen vaikutus lasten käyttäytymiseen on ollut vähäisempää opettajien kuin vanhempien arvioimana. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ja sen pohjalta kehittää TOTAKU-kuntoutuksen ja koulun välistä yhteistyötä. Tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa ja kuvata nykyisiä kouluneuvotteluja, selvittää kuntouttajien ja opettajien käsityksiä kouluneuvotteluja edistävästä ja haittaavista tekijöistä sekä saada tietoa kuntouttajien näkemyksistä uuden tehostetun koulukonsultaatiomallin toimivuudesta. Lisäksi tavoitteena oli löytää ohjeita ja toimintatapoja, joita voitaisiin jatkossa soveltaa kouluneuvotteluissa.

Tutkimus toteutettiin Psykologian opetus- ja tutkimuslinikalla (PSYKE) ja se kohdistui kaikkiin lukuvuonna 2013-2014 toteutettuihin yhdeksään kuntoutusryhmään (N=36, iältään 6-12 vuotiaasta (ka. 8,9 vuotta) lasta). Pääosalla tutkimukseen osallistuneista lapsista (n = 29) kouluneuvotteluja oli TOTAKU-mallin mukaisesti kaksi kun taas tehostetussa koulukonsultaatiomallissa (n = 3) kouluneuvotteluja pidettiin neljä. Kuntoutuksen alkaessa opettajilta (N = 36) kysyttiin kyselylomakkeilla heidän taustatietojaan sekä koulutusta ja kokemusta niiden lasten opettamisesta, joilla on toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden vaikeuksia. Kuntoutuksen päättyessä opettajilta kysyttiin kyselylomakkeilla kouluneuvotteluihin liittyvästä yhteistyöstä ja tiedon vaihdosta sekä neuvottelua edistävästä tekijöistä ja kehitysehdotuksista. Kuntouttajilta (n = 9) kysyttiin sähköpostikyselyllä kouluneuvottelujen toteutuksesta, sisällöistä ja yhteistyöstä sekä neuvottelujen kehittämisestä. Tehostettuun koulukonsultaatioon osallistuneille kuntouttajille tehtiin puolistrukturoitu teemahaastattelu, jossa kartoitettiin heidän käsityksiään neuvottelun toimivuudesta sekä konsultaatiomallin noudattamista ja toteuttamisesta, lapsen edistymistä ja ajatuksia kouluneuvottelujen kehittämisestä. Tutkimuksen aineisto analysoitiin laadullisesti ja perinteisten kouluneuvottelujen osalta sisällönanalyysin keinoin.

Sekä opettajat että kuntouttajat pitivät perinteisellä tavalla (TOTAKU-mallin mukaisesti) toteutettuja kouluneuvotteluja pääasiassa hyödyllisinä. Osa opettajista (35 %) toi kuitenkin esille, että yhteydenpito tai tiedonvaihto kuntoutuksen kanssa oli liian vähäistä. Suuri osa (noin 40 %) kuntouttajista ajatteli, että tiiviimpi yhteistyö olisi auttanut lapsen kokonaistilanteen tukemista. Sekä opettajat että kuntouttajat pitivät kuntoutusta edistävinä tekijöinä huolellista kouluneuvotteluun valmistautumista, panostamista vuorovaikutukseen ja hyvän yhteistyön rakentamiseen, yhteistä tiedonvaihtoa sekä keinojen pohtimista lapsen kouluarjen helpottamiseksi. Kuntouttajien mielestä tehostettu koulukonsultaatiomalli oli toimiva TOTAKU:n yhteydessä. Heidän mukaansa mallin vahvuuksia olivat valmis ohjeistus kouluneuvotteluihin, tavoitteisiin ja tukitoimiin keskittyminen, kahdenkeskinen yhteistyö opettajan kanssa sekä mallin monipuoliset käyttömahdollisuudet.

Opettajien ja kuntouttajien näkemysten perusteella tehostettu koulukonsultaatiomalli näyttäisi sisältävän monia kuntoutuksen ja koulun yhteistyötä edistäviä tekijöitä. Malli tarjoaa kehikon ja konkreettiset menetelmät yhteisten tavoitteiden ja toimintatapojen miettimiseen ja sopimiseen. Yhteistyön ja yhteisen sopimisen merkitys tulisikin ottaa huomioon suunniteltaessa kouluneuvotteluja,

jotta sekä opettajat että kuntouttajat hyötyisivät niistä enemmän ja tätä kautta myös lapsen koulunkäyntiä saataisiin vahvemmin tuettua.

Avainsanat: kouluneuvottelu, koulukonsultaatio, TOTAKU-kuntoutus, toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden vaikeudet, neuropsykologinen ryhmäkuntoutus

# SISÄLTÖ

<b>1. JOHDANTO.....</b>	<b>1</b>
1.1. Toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden ongelmat lapsilla .....	2
1.2 TOTAKU-ryhmäkuntoutus ja sen tuloksellisuus .....	5
1.3 Koulussa toteutetut tukitoimet ja niiden vaikuttavuus .....	7
1.4. Koulukonsultaatiomallin kehittäminen.....	11
1.5. Tutkimuskysymykset .....	13
<b>2. MENETELMÄ.....</b>	<b>15</b>
2.1. Osallistujat ja aineisto.....	15
2.2. Analyysi .....	20
<b>3. TULOKSET .....</b>	<b>23</b>
3.1. Kouluneuvotteluja edistävät ja haittaavat tekijät opettajien mukaan .....	23
3.1.1. Neuvottelujen toteutus .....	25
3.1.2. Vuorovaikutuksen laatu.....	25
3.1.3. Yhteinen keskustelu .....	26
3.2. Kouluneuvotteluja edistävät ja haittaavat tekijät kuntouttajien mukaan .....	27
3.2.1. Yhteistyön laatu ja toteutus .....	28
3.2.2. Opettajien ammattitaito.....	29
3.2.3. Vanhempien sitoutuminen kuntoutukseen .....	30
3.3. Tehostetun koulukonsultaatiomallin toimivuus TOTAKU:n yhteydessä .....	31
<b>4. POHDINTA .....</b>	<b>34</b>
4.1. Päätulokset .....	34
4.2. Tutkimuksen vahvuudet ja rajoitukset.....	36
4.3. Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimustarpeet .....	38
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>40</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>45</b>
Liite 1. Muuttujaluettelo .....	45
Liite 2. Tehostettu koulukonsultaatiomalli .....	47
Liite 3. Mallin lomakkeet .....	50

# 1. JOHDANTO

Toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden vaikeudet voivat haitata lapsen arkea laajasti. Vaikeudet näkyvät usein erityisesti koulussa, jossa lapselta edellytetään jo alakouluiässä kykyä osallistua yhteiseen opetukseen sekä kykyä työskennellä itsenäisesti (DuPaul & Stoner, 2003; Närhi, 2002). Lapset, joilla on toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden vaikeuksia, ovatkin suuressa riskissä alisuoriutua koulussa, sillä monet niistä vaikeuksista, joita tarkkaavuushäiriöön liittyy, voivat haitata lapsen käyttäytymistä luokassa ja heidän kykyään oppia. Siksi tutkijat ovat jo pitkään etsineet tehokkaita tapoja auttaa lapsia, joilla on toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden ongelmia koulusuoriutumisessa (Chronis, Jones & Raggi, 2006). Käyttäytymispsykologiset periaatteet ja tukitoimet ovat osoittautuneet siinä tuloksellisiksi (Chronis ym., 2006; DuPaul & Eckert, 1997; DuPaul, Eckert & Vilaro, 2012; Fabiano ym., 2009).

Esi- ja alakouluikäisten lasten neuropsykologinen ryhmäkuntoutus TOTAKU on kehitetty toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden ongelmien kuntoutukseen (Nieminen ym., 2002; Rantanen, Viirikko & Nieminen, 2013). Kuntoutus on monimuotokuntoutusta ja sen yhtenä tavoitteena on kuntoutuksessa opittujen taitojen yleistyminen lapsen koti- ja kouluympäristöihin. Tätä ajatellen lastenryhmän rinnalla kokoontuu vanhempainryhmä ja kuntoutusvuoden aikana on pidetty yleensä kaksi kouluneuvottelua. TOTAKU-kuntoutuksen vaikuttavuutta on tutkittu opettajien, vanhempien ja kuntouttajien arvioimana useissa opinnäytetöissä (Ermi, 2005; Lappalainen, 2007; Lassila, 2006; Mikkola & Väisänen, 2009; Mäkelä, 2012; Noponen, 2012; Varho, 2007). Näissä on todettu myönteisiä muutoksia lasten käyttäytymisessä kuntoutusvuoden lopulla ja hyöty on ollut suurempi vanhempien kuin opettajien tekemissä arvioissa. Tästä johtuen kuntoutuksessa on tarvetta tehostaa koulun kanssa tehtävää yhteistyötä. TOTAKU-ryhmäkuntoutukseen liittyviä kouluneuvotteluja ei ole aiemmin tutkittu. Kouluneuvottelujen pitämiseen liittyen ei ole aiemmin ollut myöskään tarkempaa kirjallista ohjeistusta kuntouttajille.

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää pidettyjen kouluneuvottelujen sisältöjä, opettajien ja kuntouttajien käsityksiä kouluneuvotteluja edistävistä ja haittaavista tekijöistä sekä tarkastella kuntouttajien näkemyksiä tehostetun koulukonsultaatiomallin toimivuudesta TOTAKU-kuntoutuksen yhteydessä. Tutkimuksen teoreettisena kehyksenä on Conjoint Behavioral Consultation (CBC) -malli (Sheridan ym., 2012), Behavioral Consultation (BC) -malli (Chronis, 2006) sekä käyttäytymis- ja neuropsykologista tietämystä niistä keinoista, joilla voidaan auttaa lapsia joilla on toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden ongelmia (Käypähoito; Chronis, 2006; Rantanen 2013). Tutkimuksessa käytetyn tehostetun koulukonsultaatiomallin pohjana on käytetty NMI:n päiväkotien henkilö-

kunnalle suunnattua konsultaatiomallia (Kulonen, Lahtinen, Peitso & Närhi, 2008; Närhi & Peitso, 2011; Peitso & Närhi, 2015), joka myös perustuu CBC - ja BC - malleihin. Käytän käsitettä kouluneuvottelu viittamaan TOTAKU-kuntoutuksen yhteydessä pidettäviin perinteisiin kouluneuvotteluihin ja käsitettä tehostettu koulukonsultaatio viittaamaan tässä tutkimuksessa kokeiltuun tehostettuun koulukonsultaatiomalliin. Tutkimuksen tavoitteena oli saada selville mihin suuntaan kouluneuvotteluja olisi hyvä kehittää TOTAKU:n yhteydessä. Tutkimuksen sivutuotteena oli myös tarkoitus tuottaa kirjallista kouluneuvotteluihin liittyvää ohjeistusta ja materiaalia kuntouttajille.

### **1.1. Toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden ongelmat lapsilla**

Toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden vaikeudet ovat lapsilla melko yleisiä. Diagnostisesti merkittäviä tarkkaavuuden vaikeuksia esiintyy noin 2-5 prosentilla ikäluokasta, mutta lievempiä ongelmia jotka kuitenkin häiritsevät lapsen arkea on jopa 10 prosentilla kouluikäisistä (Almqvist, 2004). Pojilla vaikeudet ovat yleisempiä kuin tytöillä ja opettajien arvioimana toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden vaikeuksia esiintyy enemmän kuin vanhempien arvioimana (Almqvist, 2004; Käypä hoito, 2013; Rantanen ym., 2013).

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD) tarkoittaa neurobiologista kehityksellistä häiriötä (Käypä hoito, 2013). Sen keskeisimmiksi oireiksi on määritelty tarkkaamattomuus, ylivilkkaus ja impulsiivisuus. Kansainvälinen diagnoosiluokitus DSM-V jakaa tarkkaavuuden ongelmat kolmeen alatyyppiin: pääasiallisesti tarkkaamaton esiintymismuoto (ADD), pääasiallisesti yliaktiivinen / impulsiivinen esiintymismuoto (ADH) sekä edellisten yhdistelmä (ADHD) (American Psychiatric Association, 2013). Suomessa kliinisessä käytössä oleva Maailman terveysjärjestön (WHO) ICD-10 -tautiluokitus jakaa tarkkaavaisuusongelmat samoihin kolmeen luokkaan (Terveystieteiden tutkimuskeskus, 2011). ADHD:n yhteydessä esiintyy tavallisesti erityisiä oppimisvaikeuksia, uhmakkuus- tai käytöshäiriöitä, sosiaalisen vuorovaikutuksen vaikeuksia, vaikeuksia tunne-elämässä kuten ahdistuneisuutta ja masentuneisuutta sekä myöhemmin päihteiden käyttöä (Almqvist, 2004; Käypä hoito, 2013). Joillakin näistä on todennäköisesti saman tyyppinen neurobiologinen alkuperä kuin ADHD:llä, mutta osa kehittyy esimerkiksi kielteisten kokemusten myötä sekundaarisina häiriöinä.

Toiminnanohjaus ja tarkkaavuus ovat osittain päällekkäisiä käsitteitä ja liittyvät vahvasti toisiinsa (Huiziga, Dolan & van der Molen, 2006; Klenberg, Korkman & Lahti-Nuuttila, 2001; Miyake ym., 2000). Toiminnanohjaus on yläkäsite niille kognitiivisille toiminnoille, jotka liittyvät tavoitteelliseen toimintaan ja auttavat yksilöä toimimaan tilanteen vaatimusten mukaisesti (Best, Miller & Jones, 2009). Toiminnanohjauksen olennaisimmat osatekijät ovat inhibitio, työmuisti ja tark-

kaavuuden suuntaaminen (Miyake ym., 2000). Inhibitiolla tarkoitetaan kykyä estää oma reaktio, pysäyttää käynnissä oleva reaktio sekä jättää huomiotta häiriötekijöitä (Barkley, 1997).

Kuntoutuksessa käytettävien keinojen taustalla ovat tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen häiriöiden teoreettisista malleista toiminnanohjaus- ja inhibitiomalli, motivaatiomallit, energeettiset ja vireystilan säätelymallit sekä monikanavamalli (Rantanen ym., 2013). Toiminnanohjaus- ja inhibitiomallissa lapsen tarkkaavuuden ongelmien taustalla ajatellaan olevan impulssien ehkäisy eli inhibition vaikeus, joka puolestaan aikaansaa ongelmia toiminnanohjauksessa kuten työmuistissa ja itsesäätelyssä. Motivaatiomalleissa lapsen tarkkaavuuden ongelmia selitetään motivaatiojärjestelmän, erityisesti dopamiinijärjestelmän, heikkoudella, minkä johdosta lapsi reagoi poikkeavalla tavalla saamaansa palautteeseen. Aivojen välittäjäaineen dopamiinin on todettu olevan yhteydessä mielihyvän kokemiseen ja motivaation säätelyyn. Sen erittyminen lisääntyy mielihyvää tuottavan ja palkitsevan toiminnan aikana. Tarkkaavuushäiriöihin on liitetty dopamiinijärjestelmän aliaktivaatio, jolloin lapsi tarvitsee tavanomaista voimakkaampaa, jatkuvaa palkitsevaa palautetta toivotun käyttäytymisen vahvistumiseksi. Tällöin lapsi on tavallista riippuvaisempi ulkoisista tekijöistä motivaationsa ja toimintansa säätelyssä. Energeettiset ja vireystilan säätelymallit selittävät tarkkaavuuden ongelmia vireystilan säätelyn eli sen ali- tai yliaktivaation kautta. Tällöin lapsen on vaikea ylläpitää sopivaa vireystilaa riittävän pitkään ja ponnistelu tehtävien valmiiksi saattamiseksi on vaikeaa. Tilannetekijät vaikuttavat lapsen kykyyn säädellä vireystilaa; suoriutuminen voi olla parempaa motivoivissa, lyhytkestoisissa tilanteissa ja heikompi yksitoikkaisissa, pitkäkestoisissa tilanteissa. Monikanavamallien mukaan tarkkaavuuden ongelmien taustalla vaikuttavat tekijät voivat olla hyvin yksilöllisiä ja vaihtelevia, vaikka niiden ilmiäisy olisikin samanlainen. Jollakin lapsella voivat painottua inhibition ongelmat ja toisella motivationaaliset tekijät ja silti ulospäin näkyvät tarkkaavuuden ongelmat voivat olla saman tyyppisiä.

Toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden taidot ovat kehityksellisiä eli ne kehittyvät lapsen aivojen kehityksen ja kokemusten myötä hieman yleistä kehitystä hitaammin (Best ym., 2009; Huizinga ym., 2006). Toiminnanohjauksen osatekijöistä inhibitiio kehittyy ensimmäisenä, erityisesti esikouluikäisillä, mutta myös 1. ja 2. luokalla ja myöhemminkin kouluvuosien aikana, sillä koulunkäynti edellyttää ja harjoittaa näitä taitoja. Lapset, joilla on vaikeutta tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen kehittämisessä tarvitsevat erityisen tukea antavaa vuorovaikutussuhdetta aikuisen kanssa (Närhi, 2003). Aluksi aikuinen ottaa vastuun lapsen toiminnanohjauksesta ja auttaa lasta vaikeiden tilanteiden kanssa. Avun ja kehityksen myötä lapsi pärjää yhä vähäisemmällä tuella eli vähitellen toiminnanohjauksen taidot sisäistyvät lapselle itselleen.

Toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden ongelmat voivat näkyä lapsen kouluarjessa hyvin laajasti (DuPaul & Stoner, 2003). Puutteet opiskelutaidoissa, käyttäytymisessä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa vaikeuttavat opiskelua ja oppimista. Koulutyö edellyttää jo alakouluikäiseltä lapselta

paitsi kykyä keskittyä käsillä olevaan tehtävään myös hyviä itsenäisen työskentelyn taitoja (DuPaul & Stoner, 2003; Närhi, 2002). Lapsella, jolla on toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden ongelmia, on usein vaikeuksia näissä. Opettajan antamiin ohjeisiin keskittyminen ja oikean kohdan löytäminen kirjasta voi olla vaikeaa. Tehtävään keskittyminen on erityisen vaikeaa kun työskentely on passiivista eli opettajan opetuksen tai ohjeiden kuuntelua tai lukemista hiljaa itsekseen (Vile Junod, Du Paul, Jitendra, Volpe & Cleary, 2006).

Lapsen toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden ongelmat hankaloittavat koulutyöskentelyä myös seuraavilla tavoilla: paikallaan istuminen ja työrauhan antaminen voi olla hankalaa ja impulsiivisuus ja motorinen levottomuus voivat häiritä muiden lasten keskittymistä (Vile Junod ym., 2006). Toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden vaikeuksiin liittyy usein myös opettajan näkökulmasta haasteellista käyttäytymistä, kuten opetuksen keskeyttämistä huomautuksilla, vaikeuksia odottaa vuoroa, sekä aggressiivisuutta, jos tehtävä on vaikea tai turhauttava, tai opettaja joutuu huomauttamaan oppilaalle hänen työskentelystään tai käytöksestään. Ryhmäkeskusteluissa tai ryhmätöissä voi tulla vaikeuksia liittyä keskusteluun sopivasti, sillä keskittyminen käsiteltävään asiaan ei ole riittävän pitkäjännitteistä tähän. Toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden vaikeuksiin liittyy usein merkittäviä vaikeuksia luoda ja ylläpitää positiivisia suhteita vertaisten, opettajien ja koulun henkilökunnan kanssa. (DuPaul & Stoner, 2003).

Toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden vaikeuksiin liittyy usein alisuoriutumista (DuPaul & Stoner, 2003). Tehtävätyöskentely, kotitehtävät, opetuksen seuraaminen ja ryhmätyöskentely on vaikeaa ja kokeista suoriutuminen heikkoa. ADHD-oireisista lapsista 20-30 %:lla on erityisiä oppimisvaikeuksia matematiikassa, lukemisessa tai kirjoittamisessa. ADHD:n ja koulusuoriutumisen välinen suhde on monimutkainen (DuPaul ym., 2004; DuPaul, 2007). Lapsen kognitiiviset ja behavioraaliset tekijät sekä motivaatio, opiskelutaidot ja sitoutuminen koulutyöhön vaikuttavat osaltaan siihen miten toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden häiriö vaikuttaa lapsen koulusuoriutumiseen (DuPaul ym., 2004; Volpe ym., 2006; Jitendra ym., 2007).

Lapsen, jolla on toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden ongelmia, tukeminen ei edellytä sitä, että lapselle on tehty diagnoosi. Tärkeämpää on miettiä jo alusta alkaen tukitoimia lapsen eri ympäristöihin sen kautta mitkä asiat vaikuttavat lapsen käyttäytymiseen ja miten niitä voidaan muokata (DuPaul & Eckert, 1997; Närhi & Klenberg, 2010). Suomalainen ADHD:n Käypä hoito -suositus (2013) suosittaa alle kouluikäisille lapsille ensisijaisesti psykososiaalisia hoitomuotoja ja sitä vanhemmille tarvittaessa lisäksi lääkehoitoa. Käypä hoito -suosituksen mukaan yksilöllisen hoito- ja kuntoutumissuunnitelman tulisi sisältää riittävästi tietoa tarkkaavuushäiriöstä sekä lapseen, perheeseen ja kouluun tai päivähoitoon suunnattuja hoito- ja tukitoimia. Koulun ja päiväkodin henkilökunnan tulisi saada tukitoimien suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin riittävästi ohjausta. Kou-



luilla erityisopettajat ja koulupsykologit toimivat usein tässä roolissa. Joskus tarvitaan lisäksi tukea lasta hoitavalta tai kuntouttavalta muulta taholta.

## **1.2 TOTAKU-ryhmäkuntoutus ja sen tuloksellisuus**

TOTAKU-ryhmäkuntoutus on kehitetty Tampereen yliopiston Psykologian opetus- ja tutkimuskliniikka PSYKE:ssä toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden ongelmien kuntoutukseen (Nieminen ym., 2002; Rantanen ym., 2013). TOTAKU-kuntoutus on neuropsykologista monitasokuntoutusta ja perustuu lasten neurokognitiivisten taitojen arviointiin. Kuntoutukseen pääsy ei edellytä lapselta tiettyä diagnoosia vaan kuntoutuksen tarve todetaan lapsen oireiden ja tuen tarpeen pohjalta. Toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden taitojen harjoittelun lisäksi kuntoutuksessa keskitytään sosiaalisen toimintakyvyn, realistisen minäkäsityksen ja myönteisen itsetunnon vahvistamiseen. Kuntoutuksen yksilölliset tavoitteet määritellään lapsen arjen tarpeiden näkökulmasta.

Jokainen kuntoutuskerta noudattaa edellä mainittuihin tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen häiriöiden teoreettisiin malleihin perustuvaa samaa strukturoitua rakennetta, ja ryhmän tavoitteet ja edistyminen määrittävät ryhmäkertojen ohjelmaa. Neuropsykologisen ryhmäkuntoutuksen keinoja ovat suora harjoittelu, behavioraaliset keinot ja apuvälineet, psykoedukaatio ja psyykkinen tukeminen. Tukea annetaan pitkäkestoisesti ja se kohdistuu lapsen olennaisiin ympäristöihin. Käyttäytymispsykologisten periaatteiden mukaan lasta opetetaan hallitsemaan käyttäytymistään selkeiden sääntöjen ja välittömien palautteiden kautta.

TOTAKU-kuntoutusta annetaan PSYKE:ssä ensisijaisesti esi- ja alakouluikäisille lapsille ja se kestää lapsen tarpeista ja edistymisestä riippuen yhdestä kahteen vuoteen (Rantanen ym., 2013). Malli sisältää noin 30 lastenryhmäkertaa kuntoutusvuoden aikana, yksi kerta kestää 90 minuuttia. Ryhmässä kaksi psykologia ohjaa neljää tai viittä lasta. Mallissa näkyy ekologinen ajattelu eli lapsen arkiympäristöjen mukaan ottaminen kuntoutukseen. Kuntoutuksessa opittuja taitoja ja keinoja pyritään siirtämään kotiin ja kouluun yhteistyön kautta. Vanhemmat osallistuvat noin 10 kertaa kuntoutusvuoden aikana vanhempainryhmään, jossa keskeisenä tavoitteena on antaa vanhemmille tukea sekä keinoja myönteiseen vuorovaikutukseen lapsen kanssa. Kuntoutuksen alussa opettajalta saadaan tärkeää tietoa lapsen vaikeuksista ja vahvuuksista kouluarjessa. Kuntoutuksen aikana koulu-neuvotteluja on pidetty yleensä kaksi, mutta tarpeen vaatiessa ja mikäli maksusitoumus sen mahdollistaa neuvotteluja voi olla enemmän. Neuvotteluissa on tavoitteena miettiä yhdessä miten ryhmässä käytettyjä keinoja ja opittuja taitoja voitaisiin soveltaa kouluarkeen. TOTAKU-kuntoutuksen keskeinen tavoite on opittavien taitojen yleistyminen lapsen koti- ja kouluympäristöihin.

Kouluneuvotteluja ei ole tutkittu TOTAKU-tutkimuksen yhteydessä aiemmin. Sen sijaan kuntoutuksen tuloksellisuutta ja kuntoutuksen tulosten siirtymistä lapsen arkeen on tutkittu Tampereen yliopistossa opinnäytetöissä opettajien ja vanhempien arviointien kautta. Arviointimenetelminä on käytetty lomakemittauksia, kognitiivisia tutkimusmenetelmiä, kyselyitä ja havainnointia. Kuntoutukseen osallistuneilla lapsilla on havaittu keskimääräistä enemmän tarkkaamattomuutta, hyperaktiivisuutta (Ermi, 2005; Lappalainen, 2007; Lassila, 2006; Mikkola & Väisänen, 2009; Mäkelä, 2012; Varho, 2007), yleistä ADHD-oireilua (Lappalainen, 2007; Mikkola & Väisänen, 2009; Mäkelä, 2012; Varho 2007), passiivisuutta sekä vaikeuksia suunnittelussa ja organisoinnissa (Lappalainen, 2007; Mikkola & Väisänen, 2009; Mäkelä, 2012). Opettajien arvioiden mukaan lapset ovat eronneet ikätasoisista luokkatovereistaan hyperaktiivisuudessa (Ermi, 2005; Lappalainen, 2007; Mäkelä, 2012; Varho, 2007), tarkkaamattomuudessa (Lappalainen, 2007; Mäkelä, 2012) ja yleisessä ADHD-oireilussa (Lappalainen, 2007; Mäkelä, 2012; Varho 2007) siten, että nämä ongelmat ovat olleet kuntoutukseen osallistuvilla lapsilla muita suurempia.

Tutkimustulokset kuntoutuksen vaikuttavuudesta ovat olleet myönteisiä, mutta näyttöön perustuvaa todistusaineistoa TOTAKU-kuntoutuksen vaikuttavuudesta ei vielä ole (Rantanen ym., 2013). Kuntoutuksen on havaittu tuottavan myönteisiä muutoksia lasten toiminnanohjaustaitoihin, tarkkaavuuteen, itsekontrolliin ja kognitiiviseen suoriutumiseen. Keskimäärin vanhemmat ovat arvioineet lasten käyttäytymisen kohentuneen enemmän kuin opettajat. TOTAKU-kuntoutus onkin toistaiseksi keskittynyt lasten ja vanhempien ryhmiin, ja yhteistyö koulun kanssa on ollut vähäisempää.

Opettajien arvioiden mukaan hyperaktiivisuuden (Ermi, 2005; Lappalainen, 2007; Lassila, 2006; Mäkelä, 2012; Varho, 2007), tarkkaamattomuuden (Ermi, 2005; Lassila, 2006; Varho, 2007), passiivisuuden, muiden toiminnanohjauksen vaikeuksien sekä yleisen ADHD-oireilun (Lappalainen, 2007; Mäkelä, 2012; Varho, 2007) on havaittu vähentyneen kuntoutuksen aikana. Opettajien arvioimana lasten kognitiiviset ongelmat, tarkkaamattomuus, hyperaktiivisuus sekä perfektionismi vähenivät kuntoutuksen aikana ja kognitiivinen itsekontrolli lisääntyi (Ermi, 2005). Eniten muutosta tapahtui lapsilla, joilla ennen kuntoutusta oli ollut eniten ylivilkkautta ja impulsiivisuutta. Opettajien arvioiden mukaan kaksi vuotta kuntoutuksessa olleiden lasten hyperaktiivisuus, levottomuus ja impulsiivisuus vähenivät enemmän kuin lapsilla, jotka olivat osallistuneet kuntoutukseen vain yhden vuoden (Varho, 2007). Seurattaessa lasten kehitystä kahdesta kuuteen vuotta kuntoutuksen loputtua, vaikutukset eivät juuri näkyneet opettajien arvioissa, kun taas vanhemmat kokivat positiivisen kehityksen säilyneen (Mäkelä, 2012). Tämä saattaa johtua siitä, että opettajien vaihtuessa uusilla opettajilla ei ole riittävästi tietoa oppilaasta ja hänelle sopivista tukitoimista ja toisaalta yläkouluissa koulun tarjoama struktuuri vähenee ja oppilaan on otettava enemmän itse vastuuta koulunkäynnistä. Hyperaktiivisuus kuitenkin väheni sekä vanhempien että opettajien arvioissa. TOTAKU-kuntoutuksen vaikuttavuudessa lasten koulunkäynnin tukena olisi vielä kehitettävää ja näin ollen

jatkossa olisi tärkeää keskittyä siihen, miten kuntoutus voisi entistä paremmin tukea lapsen koulunkäyntiä.

### 1.3 Koulussa toteutetut tukitoimet ja niiden vaikuttavuus

Monet niistä vaikeuksista, joita toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden häiriöihin liittyy haittaavat lapsen käyttäytymistä luokassa ja heidän kykyään oppia. Koska ADHD on luonteeltaan kroonista ja kokonaisvaltaista, käyttäytymispsykologisten tukimuotojen tulee olla pitkäkestoisia ja johdonmukaisia jokaisessa ympäristössä jossa niitä esiintyy (Chronis ym., 2006). Kouluikäisen ADHD-oireisen lapsen tuki on toteutettava siis myös hänen kouluympäristössään. DuPaul, Weyandt ja Janusis (2011) pitävät seuraavia asioita tärkeinä kouluinterventioiden toteuttamisessa. Intervention tulisi sisältää vaikuttamista sekä käyttäytymistä edeltäviin että seuraaviin tekijöihin, intervention suunnittelussa, arvioinnissa ja muokkaamisessa tulisi käyttää oppilaan käyttäytymisestä kerättyä tietoa ja intervention toteutukseen tulisi ottaa mukaan muitakin tahoja kuin pelkästään luokanopettaja. Lisäksi tukitoimia tulisi käyttää riittävän kauan ja niiden menestykselliseen toteuttamiseen tarvitaan eri tahojen välistä vuorovaikutusta (DuPaul & Weyandt, 2006).

Tutkijat ovat pitkään etsineet tehokkaita tapoja auttaa lapsia, joilla on toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden ongelmia, käyttäytymään asianmukaisesti koulussa ja suoriutumaan akateemisesti paremmin (Chronis ym., 2006). Kouluinterventioita on jaoteltu niiden painopisteen mukaan (DuPaul & Eckert, 1997; DuPaul ym., 2012) 1) **akateemisiin interventioihin**, joissa vaikutetaan käyttäytymistä edeltäviin tekijöihin kuten annettuihin ohjeisiin ja materiaaleihin; 2) **behavioraalsiin interventioihin** joissa keskitytään käyttäytymistä seuraaviin palkkioihin tai seuraamuksiin; 3) **kognitiivis-behavioraalsiin interventioihin**, joissa keskitytään oppilaan taitoihin ohjata itse työskentelyään sekä ongelmanratkaisustrategioihin sekä 4) **yhdistettyihin interventioihin**, jotka sisältävät käyttäytymistä ennakoivia, käyttäytymiseen perustuvia sekä itsesäätelyyn perustuvia strategioita (DuPaul & Weyandt, 2006). Muita tutkimuksissa luokiteltuja kouluinterventioita ovat olleet mm. sosiaalisten taitojen opettelu (DuPaul & Weyandt, 2006), kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvät ohjelmat (DuPaul, 2007) sekä yhteistyöhön perustuva konsultaatio (DuPaul ym., 2011; Erchul ym., 2007; Sheridan & Kratochwill, 2007).

Käyttäytymispsykologiset tukitoimet ovat niitä tuen muotoja, joihin tässä tutkimuksessa käytetty tehostettu koulukonsultaatiomalli pohjautuu. Ne sisältävät edellä mainitut akateemiset ja behavioraaliset interventiot, joissa tukitoimet perustuvat siihen, että aikuiset pyrkivät vaikuttamaan lapsen käyttäytymistä edeltäviin ja seuraaviin tekijöihin (Du Paul, 2007; DuPaul & Eckert, 1997;

DuPaul ym., 2012; DuPaul & Weyandt, 2006; DuPaul ym. 2011; Sheridan & Gutkin, 2000). Edeltävät tekijät sisältävät lapsen tarkkaavuutta ja käyttäytymistä ohjaavia tilannetekijöitä ja seuraavat tekijät taas sitä palautetta, jota lapselle hänen käyttäytymisestään annetaan. Näillä keinoilla lasta opetetaan tarkkailemaan ja hallitsemaan käyttäytymistään. Käyttäytymispsykologisten tukitoimien tavoitteena on sekä muokata lapsen ympäristöä hänen tarpeitaan vastaavaksi että opettaa lasta selviämään erilaisissa tilanteissa. Käyttäytymispsykologisten tukitoimien vaikuttavuudesta kouluikäisillä ADHD-oireisilla lapsilla on paljon näyttöä (Chronis ym. 2006; DuPaul & Eckert, 1997; DuPaul ym., 2012; Fabiano ym., 2009).

Meta-analyysissa kouluinterventioiden vaikutuksista ADHD-oireisiin lapsiin todettiin, että sekä behavioraaliset käyttäytymisen muokkaamiseen tekniikat, akateemiset interventiot että kognitiivis-behavioraaliset interventiot osoittautuivat hyödyllisiksi sekä käyttäytymisen että akateemisen suoriutumisen osalta (DuPaul ym., 2012). Vaikutukset olivat suuruudeltaan kohtalaisesta suureen. Käyttäytymisen osalta päästiin parhaisiin tuloksiin behavioraalisten ja kognitiivis-behavioraalisten interventioiden avulla. Akateemisessa suoriutumisessa taas akateemiset interventiot tai interventiot, joissa yhdistettiin akateemisia ja behavioraalisia strategioita olivat tuloksellisimpia. Käyttäytymiseen liittyvät vaikutukset olivat suunnilleen samaa tasoa kuin mihin päästiin lääkityksen avulla ja vaikutukset akateemiseen suoriutumiseen olivat suurempia kuin lääkityksellä. Yhdistettyjä interventiota ei ole tutkittu kattavasti, mutta ne vaikuttavat tehokkailta siten, että ne voivat hyödyttää akateemisissa, itsesäätelyn ja käyttäytymisen ongelmissa paremmin kuin yksi interventiomuoto erikseen. Tutkijoiden mukaan itsesäätelystrategiat ja akateemiset interventiot ovat hyödyllisiä myös käyttäytymisen vaikeuksiin, sillä ne ovat ennaltaehkäiseviä interventiota ja siten auttavat estämään haastavaa käyttäytymistä (DuPaul ym., 2012). Interventiot toimivat sekä yleisopetuksen luokissa että erityisopetuksessa käytettyinä. Tärkeä huomio on myös se, että interventiot, jotka sisältävät oppilaan käyttäytymisen havainnointia ja arviointia sekä suunnittelu-, toteutus-, että arviointivaiheessa, ovat oletettavasti tehokkaampia ja nopeampia kuin ne, jotka eivät näitä sisällä (DuPaul ym., 2011). Molempien meta-analyysien rajoituksena on se, että ne eivät sisällä pitkittäistutkimuksia eivätkä seurantamittauksia.

Konsultaatio on osoittautunut tehokkaaksi keinoksi tarjota psykologisia palveluita kouluissa (Erchul ym., 2007; Sheridan, Welch & Orme, 1996). Erilaisia teoreettisia konsultaatiomalleja ovat mm. behavioraalisen konsultoinnin, mielenterveyden ja organisaatioiden kehityksen mallit (Kratichwill & Bergan, 1990). Behavioraalisen konsultoinnin tutkimus on ollut esillä koulupsykologiassa kirjallisuudessa yli 30 vuotta (Erchul ym., 2009). Psykologian ja kasvatustieteen kirjallisuudessa käsitettä konsultaatio käytetään monella tavalla (Kratichwill & Bergan, 1990). Sheridanin, Welchin ja Ormen (1996) katsauksessa oli tutkittu eniten "behavioral consultation" (BC) -malleja ja niiden käyttö johti johdonmukaisimmin hyviin tuloksiin. He määrittelevät konsultaation seuraavas-

ti: konsultaatiossa asiantuntija (esim. psykologi) ja asiakasta (oppilasta) lähellä oleva henkilö (opettaja tai vanhempi) pyrkivät yhdessä vaikuttamaan asiakkaan tilanteeseen. Toiminta on epäsuoraa, ammatillista ja vapaaehtoista ongelmanratkaisua ja siinä huomio on sekä prosessissa että lopputuloksessa. Tavoitteena on muuttaa asiakasta lähellä olevan henkilön (opettajan tai vanhemman) toimintaa.

Behavioraalinen koulukonsultaatio voi alkaa psykoedukaatiolla tarkkaavuushäiriöstä (Chronis ym., 2006). Sen jälkeen määritetään mitä käyttäytymistä pyritään muuttamaan ja ohjataan opettajaa erilaisten behavioraalisten tekniikoiden käyttöön. Konsultaation tärkein tavoite on määritetyn käyttäytymisen muuttuminen ja se keskittyy tukemaan opettajaa, jotta tämä omalla toiminnallaan voisi vahvemmin ohjata lasta kohti toivottua käyttäytymistä. Jotta tukitoimet olisivat tuloksellisia, tulee niitä käyttää säännöllisesti ja johdonmukaisesti. Opettajilla ei ole kuitenkaan aina resursseja tällaiseen vaativaan prosessiin. Näin ollen konsultaation antajan on tärkeä tiedostaa ja ottaa huomioon erilaisia opettajiin liittyviä muuttujia (Sheridanin & Gutkinin, 2000). Opettajalla tulee olla tarvittavat taidot toteuttaa interventioita oikein tai tahto oppia näitä taitoja. Lisäksi opettajan itsensä tulee kokea, että hänellä on näitä taitoja. Opettajan täytyy myös hyväksyä suositellut interventiot sekä kokea että interventiot kuuluvat hänen rooliinsa ja toimenkuvaansa. Intervention tulee lisäksi sopia koulun ja luokan toimintaympäristöön.

Conjoint Behavioral Consultation (CBC) on laajennettu perinteisestä behavioraalisesta konsultaatiosta (Sheridan & Kratochwill, 2007). Se perustuu ekologiseen lähestymistapaan, jonka mukaan inhimillinen käyttäytyminen on jatkuvaa vuorovaikutusta ihmisten ja ympäristöjen välillä. Muutos lapsessa tapahtuu sen tuloksena että lapsen ympäristöä muutetaan. Ajatuksena on, että terveet ja lasta tukevat rakenteet sekä hyvät suhteet niiden kesken edesauttavat lapsen tilanteen paranemista. Lapsilla, perheillä ja kouluilla on monen suuntaista ja yhtäaikaista vaikutusta toisiinsa. Näiden yhteyksien toimiminen on olennaista, jotta lapsen kehitykseen voidaan vaikuttaa suotuisasti. CBC sisältää kolme toisiinsa liittyvää tavoitetta (Sheridan ym., 2012): 1) auttaa lasta niillä alueilla, jotka haittaavat hänen oppimistaan ja kehitystään, 2) vahvistaa kotien ja koulujen kykyä tukea lasta hänen tavoitteissaan ja 3) vahvistaa vanhempien ja koulun välistä suhdetta. Suhteita voidaan vahvistaa myös laajemmin muiden lapselle tukea antavien tahojen kesken.

CBC-mallissa lasta autetaan epäsuorasti aikuisten kautta (Sheridan & Kratochwill, 2007). Lapsen liittyvät huolet voivat olla yhtä hyvin oppimiseen, käyttäytymiseen kuin sosioemotionaalisiin vaikeuksiin liittyviä. Malli osallistaa vanhemmat, opettajat ja konsultin yhteiseen strukturoituun ongelmanratkaisuun. Yhdessä pohditaan lapsen tarpeita sekä kehitetään, toteutetaan ja arvioidaan tukitoimia noihin tarpeisiin. Muodollisten tapaamisten ulkopuolella osapuolet pitävät keskenään yhteyttä myös muutoin, jotta tiedonkulku lapsen asioissa on riittävää. Tarkoituksena on puuttua pulmiin yhtenäisesti ja johdonmukaisesti. Mallissa aito yhteistyö ja suhteen luominen on tärkeää. Malli on

myös herkkä eri tahojen tarpeille. Sen tavoitteena on parantaa vanhempien ja opettajien kykyjä kohdata lapsi vaikeissa tilanteissa. Näin ollen konsultaatiolla voi olla laajempiakin vaikutuksia, sillä opettajat ja vanhemmat voivat soveltaa oppimiaan taitoja muissakin tilanteissa. Konsultti ohjaa prosessia, joka perustuu tutkimustietoon, oppilaan käyttäytymisestä strukturoidusti kerättyyn tietoon sekä käytettyjen tukitoimien vaikuttavuuden arviointiin (Sheridan ym., 2012) .

Sheridanin ja Kratochwillin (2007) kuvaama CBC-malli koostuu neljästä vaiheesta. Vaiheet ovat samoja kuin monissa strukturoiduissa ongelmanratkaisumalleissa, myös Kratochwillin ja Berganin behavioraalisen konsultaation mallissa (1990). Nämä vaiheet ovat keskeisiä myös NMI:n konsultaatiomallissa sekä tässä tutkimuksessa sen pohjalta kehitetyssä tehostetussa koulukonsultaatiomallissa. CBC-mallissa kaikki konsultaation vaiheet toteutetaan vanhempien ja opettajien kanssa yhteistyössä. Ensimmäisessä vaiheessa pohditaan yhdessä lapsen ongelmallista käyttäytymistä ja päätetään mihin käyttäytymisen osa-alueeseen puututaan ensimmäiseksi. Valittu käyttäytyminen määritellään mahdollisimman tarkkaan ja konkreettisesti. Sen jälkeen sovitaan lapsen käyttäytymisen havainnoinnista, jotta voitaisiin löytää lapsen ongelmalliseen käyttäytymiseen vaikuttavat tilanetekijät. Tarkoituksena on päästä pois lapsen arvioinnista kohti ekologista koko tilanteen arviointia. Toisessa vaiheessa jatketaan ongelman yhteistä analysointia. Taustalla oleva ajatus on, että kaikki käyttäytyminen tapahtuu tietyssä kontekstissa ja palvelee jotakin tarkoitusta. Lapset käyttäytyvät tietyllä tavalla pohjautuen siihen mitä käyttäytymisestä seuraa tai koska heillä ei ole tarvittavia taitoja toimia tilanteeseen sopivammalla tavalla. Siksi on tärkeää tunnistaa käyttäytymisen tarkoitus lapselle. Tämän tiedon avulla voidaan tehdä suunnitelma tukitoimista. Kolmannessa vaiheessa sovittu interventio toteutetaan suunnitelman mukaan ja lapsen välitöntä käyttäytymistä arvioidaan intervention toteuttamiseen liittyen. Neljännessä eli viimeisessä vaiheessa arvioidaan koko intervention vaikutuksia lapsen käyttäytymiseen. Tässä vaiheessa arvioidaan myös sosiaalista validiteettia joka koostuu kolmesta osasta: kuinka olennainen valittu käyttäytyminen on ollut lapsen kokonaistilanteen kannalta, miten hyväksyttäväksi eri osapuolet ovat kokeneet intervention ja missä määrin tavoitteisiin on päästy.

Tutkimus on osoittanut että CBC-malli on tehokas lapsille, jotka ovat riskissä oppimiseen, käyttäytymiseen tai sosiaalisiin taitoihin liittyvien ongelmien vuoksi. Sheridanin ja kumppaneiden tutkimuksessa (Sheridan ym., 2012) malli sisälsi 4-5 konsultaatiokertaa 8-12 viikon sisällä. Lasten keskiarvoikä oli 6.52 vuotta, osa lapsista oli vielä päiväkodissa tai esikoulussa, osa alaluokilla. Konsulteilla oli käytössään strukturoitu malli joka perustui Sheridanin ja Kratochwillin kirjaan (2007). Tutkimuksen mukaan CBC-malli on tehokas edistämään positiivista käyttäytymistä (Sheridan ym., 2012). Oppilaiden positiivinen käytös ja sosiaaliset taidot paranivat intervention aikana merkittävästi, mutta tutkimuksessa ei löytynyt merkitsevää vähenemistä negatiivisessa ulkoistavas-

sa käytöksessä. CBC onkin alun perin vahvuuksiin keskittynyt interventio ja todennäköisesti tämän vuoksi vaikutukset ongelmakäyttäytymiseen ovat olleet vähäisempiä.

Interventioon osallistuneet opettajat raportoivat että opettajien ja vanhempien suhteet kohentui-  
vat intervention aikana merkittävästi (Sheridan ym., 2012). Opettajien ja vanhempien suhteiden ko-  
hentuminen toimi välittävänä tekijänä lasten käytöksessä tapahtuneiden positiivisten muutosten suh-  
teen. Tämä tukee aiempia tutkimustuloksia siitä, että kun eri tahot antavat tukea yhteisten suunnit-  
elmien pohjalta, kumuloituu tuen vaikutus. Opettajien ja vanhempien kokemukset nelivuotisen in-  
tervetio-ohjelman aikana olivat yhdenmukaisesti positiivisia kun katsottiin heidän subjektiivista ar-  
viotaan tehokkuudesta, hyväksyttävyydestä ja tyytyväisyydestä (Sheridan, Eagle, Cowan & Mickel-  
son, 2001). Vanhemmat ja opettajat olivat myös hyvin tyytyväisiä koulupsykologeihin konsultteina.

#### **1.4. Koulukonsultaatiomallin kehittäminen**

Opettajat ja päiväkotien henkilökunta tarvitsevat tietoa ja tukea käyttäytymispsykologisten tukitoi-  
mien suunnitteluun ja toteuttamiseen. Suomessa Niilo Mäki Instituutti on soveltanut edellä kuvattua  
Sheridanin ja Kratochwillin (2007) yhteistyöhön perustuvaa behavioraalista konsultaatiomallia  
(CBC) sekä sitä edeltänyttä Kratochwillin ja Berganin (1990) behavioraalista konsultaatiomallia  
(BC) luodessaan tässä esiteltävää konsultaatiomallia (Kulonen ym., 2008; Närhi & Peitso, 2011;  
Peitso & Närhi, 2015). Tätä konsultaatiomallia on kokeiltu sekä päiväkodeissa että kouluissa. Kou-  
lulaisiin liittyen tuloksia konsultaatiomallista ei ole raportoitu. Tarkkaavuushäiriön hoitoa ja siihen  
liittyviä toimintamalleja on kuitenkin tutkittu ja raportoitu Suomessa myös alakouluissa. Näissä ko-  
keiluissa on käytetty käyttäytymispsykologiseen teoriaan perustuvia interventioita ja sovellettu niitä  
yksilöllisesti lapsen tarpeiden mukaan. NMI:n kehittämishankkeisiin liittyvissä tapaustutkimuksissa  
on osoitettu näiden tehokkuus ja sovellettavuus (mm. Aro & Närhi, 2003; Karppinen, Petäjä & När-  
hi, 2008; Närhi, 1999; Paavola, Kirjavainen, & Närhi, 2008; Poropudas & Närhi, 2002; Suoniemi,  
Jokinen, & Närhi, 2008; Toiviainen, & Närhi, 2003).

NMI:n kehittämässä konsultaatiomallissa päiväkodin tai koulun henkilökunta osallistui aktiivi-  
sesti tukitoimien suunnitteluun ja toteuttamiseen lapsille, joilla on toiminnanohjauksen ja tarkkaa-  
vuuden vaikeuksia, edellä kuvattujen käyttäytymispsykologisten periaatteiden mukaisesti (Kulonen,  
Lahtinen, Peitso & Närhi, 2008; Närhi & Peitso, 2011; Peitso & Närhi, 2015). Tilanteiden jäsentä-  
minen etukäteen ja lapselle hänen käyttäytymisestään annettu palaute olivat keskeisiä tekijöitä. Päi-  
väkodeissa malli sisälsi neljä vaihetta. Ensin henkilökunta sai koulutusta tarkkaavuushäiriöstä ja sen  
jälkeen heille pidettiin kolme konsultaatiotapaamista. Välineinä konsultaatiotapaamisissa olivat en-

nakolta suunniteltu runko, Muutoslista-lomake (Aro & Närhi, 2003; Närhi & Peitso, 2011; Peitso & Närhi, 2015) sekä Tavoitteiden saavuttamisen asteikko, TaSa (Leskinen, 1999; Närhi & Peitso, 2011; Peitso & Närhi, 2015), jonka avulla seurataan lapsen käyttäytymisen muutosta. TaSa on pääpiirteissään sama kuin kansainvälisesti ja KELA:n kuntoutuksen arvioinnissa käytetty Goal Attainment Scale (GAS) (Roach & Elliott, 2005). Siinä nollatasoksi on kuitenkin valittu nykytilanne eli lähtötaso kun nollataso GAS:ssa on tavoitetaso.

NMI:n konsultaatiomallin vaikuttavuutta on selvitelty tutkimuksessa, jossa psykologi työskenteli päiväkodin työntekijöiden kanssa auttaakseen lapsia käyttäytymään tilanteeseen sopivalla tavalla (Kulonen, Lahtinen, Peitso & Närhi, 2008; Närhi & Peitso, 2011). Konsultaatiot järjestettiin päiväkodeilla. Tapaamisissa käsiteltiin päiväkodissa esiin tulleita lapsen liittyviä huolenaiheita ja ongelmallisia tilanteita. Tavoitteet ja tukitoimet laadittiin jokaiselle lapselle yksilöllisesti. Konsultti ohjeisti työntekijöitä havaintojen tekemisessä, tukitoimien suunnittelussa ja toteuttamisessa.

Konsultaatiomallin todettiin olevan hyödyllinen niiden päiväkotikäisten lasten tukemisessa, joilla on toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden vaikeuksia (Kulonen ym., 2008). Annetut tukitoimet sekä vähensivät ongelmallisten tilanteiden määrää että lievensivät lasten ongelmia. Tutkimukseen osallistunut päiväkodin henkilökunta piti tukitoimia soveltuvina ja sopivina päivähoidon käyttöön. Konsultaatiolla saattoi olla laajempiakin vaikutuksia, sillä työntekijät uskoivat voivansa soveltaa oppimiaan taitoja jatkossakin tai suositella niitä muulle päiväkodin henkilökunnalle. Työntekijät kokivat mallin myönteisesti luultavasti osittain siksi, että he itse saivat siinä aktiivisesti suunnitella ja toteuttaa tukitoimia. Konsultaatioprosessi auttoi todennäköisesti työntekijöitä ymmärtämään lasten tarkkaavuushäiriötä paremmin, sillä he kokivat että heidän tietonsa tarkkaavuushäiriöstä ja tukitoimista olivat lisääntyneet merkittävästi ja että heidän omat työtaitonsa ja toimiminen tukitoimiin osallistuneen lapsen kanssa oli lisääntynyt. Ymmärrys auttaa aikuisia toimimaan tarkoituksenmukaisemmin ja myönteisemmin lapsen käyttäytyessä haasteellisesti. Tutkimukseen osallistuneiden joukko oli pieni ja siinä ei käytetty vertailuryhmää, mikä rajoittaa sen tulosten yleistettävyyttä sekä johtopäätösten tekoa.

Närhi ja Peitso ovat soveltaneet päiväkodeissa käyttämäänsä NMI:n konsultaatiomallia kouluissa siten, että he ovat ohjanneet erityisopettajia toteuttamaan konsultaatioita luokanopettajille (Vesa Närhi, suullinen tiedonanto 14.9.2012). Näin ollen psykologi on toiminut askeleen kauempana lapsesta. Malli on sisältänyt sekä koulutusta että konsultointia ja siihen on lisätty tarkastuslista erityisopettajien ja opettajien tapaamisten strukturointiin. Tämä hanke on toteutettu Itä-Suomessa ensimmäisen luokan oppilaille. Tulokset ovat olleet myös kouluissa hyviä. Kokemus on osoittanut, että hyvä struktuuri helpottaa konsultaatiota, mutta opettajia tulee ohjeistaa tarkkaan arviointimenetelmien, erityisesti TaSa:n käytössä.



Tässä tutkimuksessa käytetty tehostettu koulukonsultaatiomalli on kehitetty TOTAKU-kuntoutuksen yhteyteen sopivaksi NMI:n Satu Peitson ja Vesa Närhen konsultaatiomallin (2015) pohjalta ja se perustuu edellä kuvattuun tutkimustietoon käyttäytymispsykologisten periaatteiden ja tukitoimien sekä yhteistyöhön perustuvan behavioraalisen konsultaation (CBC) vaikuttavuudesta. NMI:n konsultaatiomallissa psykologi työskentelee päivähoidon tai koulun työntekijöiden kanssa, mutta ei lapsen vanhempien kanssa. Tähän tutkimukseen kehitetty tehostettu koulukonsultaatiomalli sisältää myös yhteistyötä lapsen vanhempien kanssa ja on siten lähempänä CBC-mallia. Tehostetussa koulukonsultaatiomallissa keskitytään opettajan tukemiseen koulun tukitoimien suunnittelussa ja toteutuksessa.

### **1.5. Tutkimuskysymykset**

Koska TOTAKU-kuntoutukseen liittyviä kouluneuvotteluja ei ole tutkittu aiemmin, tavoitteena oli kartoittaa ja kuvata nykyisiä kouluneuvotteluja, selvittää kuntouttajien ja opettajien käsityksiä kouluneuvotteluja edistävästä ja haittaavista tekijöistä sekä saada tietoa kuntouttajien näkemyksistä liittyen uuden tehostetun koulukonsultaatiomallin toimivuuteen. Lisäksi tavoitteena oli löytää ohjeita ja toimintatapoja, joita voitaisiin jatkossa soveltaa kouluneuvotteluissa. Käsite kouluneuvottelu viittaa TOTAKU-malliin kuuluviin perinteisiin kouluneuvotteluihin ja käsite tehostettu koulukonsultaatio tutkimuksessa kokeiltuun tehostettuun koulukonsultaatiomalliin.

Tämän tutkimuksen teoreettisena kehyksenä on CBC-malli (Sheridan ym., 2012), jonka mukaan lapsen koulunkäynnissä esiintyviä vaikeuksia voidaan lieventää epäsuorasti vaikuttamalla lapsen ympäristöön ja aikuisten toimintaan. Mallissa painottuu opettajien ja vanhempien yhteistyö, jonka keskeisiä tavoitteita on kohdistaa apu lapsen oppimista ja kehitystä haittaaviin osa-alueisiin, vahvistaa lähiympäristön aikuisten kykyä auttaa lasta sekä muuttaa vanhempien ja opettajan välistä suhdetta myönteisemmäksi ja aktiivisemmaksi. CBC-malli perustuu behavioraalisen koulukonsultaation (BC) malliin (Chronis, 2006) ja BC-mallin vaikutus näkyy myös selvästi tutkimuksessa käytettyssä tehostetussa koulukonsultaatiomallissa. Tutkimuksen taustalla on myös käyttäytymis- ja neuropsykologista tietämystä siitä, millä keinoin voidaan auttaa lapsia, joilla on toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden ongelmia (Käypähoito; Chronis, 2006; Rantanen 2013). Keinoja ovat taitojen suora harjoittelu, behavioraaliset keinot ja apuvälineet, psykoedukaatio, psyykkinen tukeminen, tuen pitkäkestoisuus sekä tuen kohdistaminen lapsen olennaisiin ympäristöihin.

Tutkimuskysymyksiä oli kaksi:

- Mitkä tekijät opettajien ja kuntouttajien mielestä edistävät tai haittaavat kouluneuvotteluja?
- Miten tehostettu koulukonsultaatiomalli toimi TOTAKU:n yhteydessä kokeiluun osallistuneiden kuntouttajien mielestä?

## 2. MENETELMÄ

### 2.1. Osallistujat ja aineisto

Tutkimuksen kohteena olivat kaikki lukuvuonna 2013-2014 TOTAKU-ryhmäkuntoutusta PSYKE:ssä ohjaavat psykologit sekä kaikkien ryhmäkuntoutukseen osallistuneiden lasten opettajat. Lisäksi kolme kuntouttajaa lähti kokeilemaan tehostettua koulukonsultaatiomallia, jokainen yhden kuntoutukseen osallistuvan lapsen osalta.

Taulukko 1. Tutkimuksen aineistonkeruu lukuvuonna 2013-2014

Kuntoutusvuoden alkaessa	Kuntoutusvuoden päättyessä
Lomakekysely opettajille (n = 28)	Lomakekysely opettajille (n = 23)
	Sähköpostikysely kuntouttajille (n = 9)
	Puolistrukturoitu teemahaastattelu koulukonsultaatio- kokeiluun osallistuneille (n = 3)

Lukuvuonna 2013-2014 TOTAKU-ryhmiin osallistui yhteensä 36 lasta, ryhmiä oli yhdeksän. Yhden lapsen vanhemmat eivät antaneet tutkimuslupaa, joten tutkimukseen osallistui 35 lasta. Heistä 29 oli poikia ja 6 tyttöjä. Lapset olivat 6-12 -vuotiaita, iän keskiarvo oli 8,9 vuotta. Lapset tulivat seitsemästä eri kunnasta Pirkanmaalta.

#### Perinteiset kouluneuvottelut

Niistä 32 lapsesta, joille ei kokeiltu tehostettua koulukonsultaatiomallia, 29 lapsella pidettiin perinteisen TOTAKU-tavan mukaan kaksi kouluneuvottelua ja kolmella lapsella pidettiin vain yksi kouluneuvottelu. Kolmen tehostettuun koulukonsultaatiomalliin osallistuneen lapsen osalta kahdella lapsella pidettiin neljä kouluneuvottelua mallin mukaisesti ja yhdellä lapsella pidettiin kolme kouluneuvottelua, sillä yksi kouluneuvottelu jäi välistä lapsen vaihtaessa koulua kesken lukuvuotta.

Kouluneuvotteluihin osallistui aina kuntouttaja ja opettaja. Molemmat vanhemmat osallistuivat neuvotteluun 17 lapsen osalta, vain äiti 13 lapsen osalta ja vain isä neljän lapsen osalta. Oman opettajan lisäksi erityisopettaja osallistui 12 lapsen neuvotteluun ja uusi tai tuleva opettaja 3 lapsen neuvotteluun. Lisäksi neuvotteluihin osallistui harvoin kouluavustajia, esiopettajia, kiertävä erityislas-

tentarhanopettaja, terveydenhoitaja, koulupsykologeja, koulukuraattori, perheneuvolan psykologeja ja lääkäreitä. Kolmella lapsella kokeiltiin koulukonsultaatiomalliin liittyviä neuvotteluja, joissa kahteen neljästä osallistui vain opettaja ja kuntouttaja.

Tutkimuskysymykset sekä opettajien ja ryhmäkuntouttajien lomakekyselyjen kysymykset nousivat tiedon tarpeesta, TOTAKU-kuntoutukseen liittyvästä tiedosta sekä tutkijan ja PSYKE:ssä pitkään työskennelleiden kokemuksesta. Kaikille lukuvuonna 2013-2014 kuntoutukseen osallistuneiden lasten **opettajille** lähetettiin postitse lomakekysely kuntoutusvuoden alussa ja lopussa (liite 1). Kuntoutusvuoden alussa opettajilta kysyttiin opettajan taustatietoja sekä opettajan tietotaitoa ja kokemusta niiden lasten opettamisesta, joilla on toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden vaikeuksia. Syksyn taustatietolomakkeeseen vastasi yhteensä 28 opettajaa, joista osa ei vastannut kaikkiin kysymyksiin. Iältään opettajat olivat 25-60 -vuotiaita, iän keskiarvo oli 40,2 vuotta. Ammatilliselta koulutukseltaan vastaajista 18 oli luokanopettajia, seitsemän erityisluokanopettajia, kaksi lastentarhanopettajia ja yksi erityislastentarhanopettaja. Omassa ammatissaan he olivat työskennelleet keskimäärin 14,4 vuotta, vaihteluvälin ollessa 2 kuukautta - 36 vuotta. Ryhmäkuntoutukseen osallistunutta oppilasta he olivat opettaneet keskimäärin 12,7 kuukautta, vaihteluvälin ollessa 1 kuukautta - 5 vuotta. Kaikki syksyllä vastanneet opettajat kokivat, että heillä on tietoa tarkkaavuushäiriöstä. Vastaajista 46 % (12/26) koki, että heillä on tietoa tarkkaavuushäiriöstä jonkin verran ja 38 % (10/26) koki, että tietoa on paljon. Vastaajista 75 % (21/28) oli osallistunut koulutukseen tarkkaavuushäiriöstä.

Kuntoutusvuoden lopuksi opettajilta kysyttiin palautekyselyssä kokemuksia ja parannusehdotuksia kouluneuvotteluista. Kysymykset koskivat yhteistyötä ryhmäkuntoutuksen kanssa, tiedonvaihtoa ja koulun tukitoimien miettimistä. Keväällä 24 opettajaa palautti palautelomakkeen ja näistä yhden lapsen vanhemmat eivät antaneet tutkimuslupaa. Näin ollen kevään vastauksista analysoitiin 23 opettajan vastaukset. Näistä 18 opettajaa eli puolet kuntoutukseen osallistuneiden lasten opettajista oli vastannut myös syksyn taustatietolomakkeeseen.

**Ryhmäkuntouttajille** (n = 9) lähetettiin keväällä 2014 sähköpostikysely (liite 1) jossa kartoitettiin jokaisen lapsen osalta kouluneuvottelujen toteutusta, sisältöjä, yhteistyötä kuntoutuksen kanssa ja lapsen edistymistä. Lisäksi kuntouttajilta kysyttiin heidän ajatuksiaan TOTAKU-kouluneuvottelujen kehittämisestä. Kaikki yhdeksän ryhmäkuntouttajaa vastasivat kyselyyn kaikkien kuntoutuslasten ja kaikkien kysymysten osalta eli näin ollen lukuvuoden 2013-2014 osalta ryhmäkuntouttajilta saatiin kattava aineisto lukuun ottamatta yhtä lasta, jonka vanhemmat eivät antaneet tutkimuslupaa.

Kuntouttajilta kysyttiin kokemuksia heidän pitämiinsä kouluneuvotteluihin liittyen. Taulukossa 4 on kuvattu sisältöjä, joita kouluneuvotteluissa käsiteltiin kuntouttajien mukaan.

Taulukko 4. Kouluneuvottelujen sisältö lv. 2013-2014

Kouluneuvottelun sisältö	Prosenttiosuus neuvotteluista, joissa sisältöä on käsitelty
Tiedon välittäminen koulusta kuntoutukseen	100 %
Tiedon välittäminen kuntoutuksesta kouluun	100 %
Tiedon välittäminen vanhemmille	100 %
Tavoitteiden ja tukitoimien miettiminen kuntoutukseen	89 %
Tavoitteiden ja tukitoimien miettiminen kouluun	86 %
Tavoitteiden ja tukitoimien miettiminen kotiin	26 %
HOJKS:n tai oppimissuunnitelman päivittäminen	9 %
Verkostoneuvottelu (mukana muitakin tahoja)	9 %

Kuntouttajien mukaan neuvottelujen kulkuun vaikuttivat mm. lapsen luokan tai koulun vaihtuminen kuntoutuksen aikana sekä lapsen muiden oireiden, sairauksien tai vaikeuksien käsittely neuvotteluissa. Myös vaikeudet yhteistyössä ja lapsen diagnoosin muuttuminen tai pohtiminen kesken kuntoutuskautta vaikuttivat pidettyjen neuvottelujen sisältöihin.

### **Tehostetut koulukonsultaatiot**

Tehostettuihin koulukonsultaatioihin osallistui kolme ryhmäkuntouttajaa, jokainen yhden ryhmäkuntoutukseen osallistuneen lapsen osalta. Kaikki lapset olivat poikia ja heistä yksi kävi 1. luokkaa ja kaksi 3. luokkaa. Kaikilla heillä oli toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden vaikeuksia. Kahdella lapsista oli hyperaktiivisuutta ja heistä toisella lisäksi sosiaalisen vuorovaikutuksen ja tunne-elämän ongelmia. Yhdellä lapsista oli pääasiassa tarkkaamattomuutta sekä toiminnanohjauksen vaikeuksia. Kaikilla lapsista oli käytössä lääkitys aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöön.

Tehostettuun koulukonsultaatiomalliin liittyen on olemassa jo aiempaa tutkimustietoa, mutta ei neuropsykologisen kuntoutuksen yhteydessä. Näin ollen myös tehostettuun koulukonsultaatioon liittyvien haastattelujen teemat ja kysymykset nousivat tiedon tarpeesta. Kuntoutusvuoden lopuksi kokeiluun osallistuneille kuntouttajille tehtiin jokaiselle yksilöllinen puolistrukturoitu teemahaastattelu (liite 1) heidän kokemuksistaan ja haastattelu äänitettiin ääninauhalle. Teemahaastattelussa edettiin etukäteen valittujen teemojen ja niitä tarkentavien kysymysten mukaan. Kokeiluun osallistuneilta kuntouttajilta kerättiin tietoa mm. miten tehostettu koulukonsultaatiomalli toimi TOTA-KU:n yhteydessä, ajattelivatko kuntouttajat mallista olevan lisäarvoa lapsen kuntoutukseen, mitkä

olivat mallin vahvuudet sekä miten mallia pitäisi kehittää, jotta se toimisi mahdollisimman hyvin TOTAKU-kuntoutuksen osana. Kysymysrunko annettiin haastateltaville jo etukäteen, jotta nämä osaisivat valmistautua mielessään haastattelun kysymyksiin ja jotta heidän näkemyksistään saataisiin mahdollisimman paljon tietoa. Koulukonsultaatioon osallistuneita opettajia ei lopulta otettu mukaan tutkimukseen, sillä heistä vain yksi vastasi kevään palautelomakkeeseen.

Tehostetun koulukonsultaatiomallin kokeilussa tavoitteena oli testata konsultaatiomallia, jonka kautta voitaisiin selvittää miten kouluneuvotteluja tulisi kehittää. Taustalla olevana tavoitteena oli pyrkiä lisäämään kuntoutuksen vaikuttavuutta lapsen koulunkäynnin tukemisessa. Tutkija oli muokannut tehostetun koulukonsultaatiomallin Niilo Mäki Instituutin Kummi 13 -mallin (Peitso & Närhi, 2015) pohjalta TOTAKU-kuntoutuksen yhteyteen sopivaksi. Tässä strukturoidussa mallissa (kuvio 1 ja liite 2) keskiössä oli opettajan tukeminen lapsen muokattavan käyttäytymisen valitsemisessa sekä tukitoimien suunnittelussa ja toteutuksessa. Kuntoutuksen ja koulun yhteistyötä oli lisätty siten, että kouluneuvotteluja oli yhteensä neljä kun niitä tavallisesti on kaksi. Tavoitteena oli, että yhteistyössä koulun kanssa ei jäädä pelkästään kuulumisten vaihdon tasolle vaan myös tavoitteita ja tukitoimia mietitään yhdessä. Mallissa kuntouttaja ja opettaja tapasivat ilman lapsen vanhempia 1. ja 3. kouluneuvottelukerralla, jolloin voitiin keskustella vapaasti lapsen koulunkäyntiin liittyvistä haasteista sekä suunnitella yhdessä tavoitteita ja tukimuotoja. Olennaista oli pitää keskustelu, suunnittelu ja tukitoimien suunnittelu konkreetilla tasolla.

Tapaamiskerta	Läsnä	Aiheena
1. koulukonsultaatio	Opettaja ja kuntouttaja	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opettajan kuuleminen</li> <li>• Lapsen ongelmallisen käyttäytymisen pohtiminen</li> <li>• Muokattavan käyttäytymisen alustava valitseminen</li> </ul>
2. koulukonsultaatio	Opettaja, kuntouttaja ja vanhemmat	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valitun käyttäytymisen ja siitä tehtyjen havaintojen pohtiminen</li> <li>• Tukitoimien suunnittelu</li> <li>• Tavoitteiden saavuttamisen asteikko ja lapsen käyttäytymisen seurantalomake</li> </ul>
3. koulukonsultaatio	Opettaja ja kuntouttaja	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TaSa:n läpikäynti</li> <li>• Tapahtuneen muutoksen arviointi</li> <li>• Tukitoimien vaikuttavuuden arviointi</li> </ul>
4. koulukonsultaatio	Opettaja, kuntouttaja ja vanhemmat	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TaSa:n läpikäynti</li> <li>• Miten kyseisen muokattavan käyttäytymisen suhteen jatketaan?</li> <li>• Otetaanko uusi muokattava käyttäytyminen käsittelyyn?</li> </ul>

Kuvio 1. Tehostettu koulukonsultaatiomalli

Kaikki kolme kokeiluun osallistunutta ryhmäkuntouttajaa noudattivat mallia melko tarkasti. Yhden lapsen osalta koulukonsultaatiot tapahtuivat juuri mallin ohjeiden mukaisesti. Toisen lapsen osalta yksi konsultaatiokerta pidettiin puhelimitse, sillä tapaamista ei saatu onnistumaan sairastumisen vuoksi ja koulunkäynninohjaajan sairausloma viivästytti tukitoimien käyttöönottoa. Kolmannen lapsen osalta kolmas koulukonsultaatio eli toinen kahdenkeskinen koulukonsultaatio opettajan kanssa jäi käymättä, sillä lapsi vaihtoi koulua ja opettaja vaihtui. Kuntouttajan mielestä kolmas neuvottelu olisi ollut tarpeellinen tälle lapselle. Tehostettua koulukonsultaatiomallia käytettiin tällä lapsella koulun vaihtoon asti. Siinä kuinka tarkasti opettajat täyttivät lomakkeita, oli eroa. Toisen lapsen opettaja täytti vain ensimmäisen lomakkeen. Käytännössä tavoitteen ja tukitoimen laati-

minen sekä niiden seuranta toimivat tämänkin kuntoutukseen osallistuneen lapsen kohdalla mallin mukaisesti.

Tehostettuun koulukonsultaatioon osallistuneista lapsista ensimmäisen ja toisen lapsen kohdalla käsittelyyn otettiin yksi muokattava käyttäytyminen ja kolmannen lapsen kohdalla kaksi muokattavaa käyttäytymistä. Ensimmäisen lapsen kohdalla tavoitteena oli saada siirtymiä välitunneille sujuvammaksi (konkreettisina tavoitteina ”lähden heti”, ”puen”, ”ehdin mukaan tekemisen suunnitteluun”) ja toisen lapsen kohdalla tavoitteena oli itsenäisen työskentelyn lisääntyminen tunneilla (tukea ohjaaja ja palkkiosysteemi). Kolmannella lapsella tavoitteita oli kaksi: että lapsi alkaisi pyytämään puheenvuoroa viittaamalla ja että hän oppisi toimimaan pettymystilanteissa sovitulla tavalla (jälkimmäisessä konkreettisina tavoitteina ”kerron harmituksesta”, ”menen tarvittaessa rauhoittumispaikkaan”, ”pysyn koulun alueella”).

Kaikkien lasten kohdalla tavoitteet koulussa ja ryhmässä olivat vähintään samansuuntaiset. Ensimmäisen ja toisen lapsen kohdalla opettaja oli kuntouttajien arvion mukaan hyvin motivoitunut työskentelyyn. Kolmannella lapsella, jolla koulu ja opettaja vaihtuivat kesken kuntoutusvuotta, ensimmäinen opettaja oli kuntouttajan arvion mukaan motivoitunut konsultaatiokokeiluun ja toinen opettaja pidettyyn kouluneuvotteluun. Uudessa luokassa oli kuitenkin käytössä paljon resurssia sekä vahvat tukikeinot, joten uusi opettaja ei kaivannut keinoja luokkaan. Toisen lapsen kohdalla opettaja vaihtui sekä ennen kuntoutusvuotta että sen jälkeen. Kuntoutusvuoden aikaisella opettajalla ei ollut huolta lapsesta kovinkaan paljon, mutta opettaja motivoitui työskentelyyn siitä huolimatta. Toisaalta opettajan vaihtuessa koulukonsultaatioiden anti ei siirtynyt suoraan lapsen seuraavaan kouluvuoteen.

## **2.2. Analyysi**

Tutkimuksen aineisto on analysoitu kvalitatiivisen sisällönanalyysin keinoin perinteisten kouluneuvottelujen osalta (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Sisällönanalyysin avulla pyritään kuvaamaan aineistoon liittyviä sisältöjä systemaattisesti ja kattavasti. Kvalitatiivisessa sisällönanalyysissä ei olla kiinnostuneita sisältöjen esiintymistiheydestä vaan tutkittavaan ilmiöön liittyvistä sisällöllisistä ja laadullisista merkityksistä (Seitamaa-Hakkarainen, 2000). Sen kautta voidaan saada uutta tietoa ja uusia näkemyksiä sekä ohjeita käytännön toimintaan (Elo & Kyngäs, 2008). Tutkittavaan ilmiöön liittyviä sisältöjä ja rakenteita analysoidaan erilaisten sisällöllisten luokittelujen avulla. Induktiivisessä eli aineistolähtöisessä analyysissä sisältöluokat muodostetaan tutkittavan aineiston pohjalta ja deduktiivisessä eli teorialähtöisessä analyysissä aiemman teorian, viitekehyksen tai käsitejärjestel-



män pohjalta (Elo & Kyngäs, 2008). Teoriaohjaava analyysi on edellisten välimuoto ja siinä analyysi etenee pääosin aineiston ehdolla, mutta jotkin teoreettiset käsitteet ovat jo valmiina ja ohjaavat analyysia. Tutkimus oli kartoittava sekä kuvaileva ja analyysi siten induktiivista sekä perinteisiin kouluneuvotteluihin että koulukonsultaatiomallin kokeiluun liittyen (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Sisällönanalyysin sanotaan olevan monimutkainen analyysimuoto, sillä se ei etene lineaarisesti ja se on selvästi vähemmän standardoitu kuin kvantitatiivinen analyysi (Elo & Kyngäs, 2008). Ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa tehdä sisällönanalyysia tai sen luokittelukategorioita, vaan analyysi on hieman erilaista jokaisessa tutkimuksessa (Seitamaa-Hakkarainen, 2000).

Sisällönanalyysissä keskeistä on kategorioiden luominen tutkimusaineistosta (Elo & Kyngäs, 2008; Graneheim & Lundman, 2004; Schreier, 2012). Kategorioiden muodostamisessa aineistosta pyritään löytämään sen olennaiset piirteet. Kategoriat ovat ryhmä aineiston sisältöjä, jotka liittyvät yhteen niiden merkityksen perusteella eli niillä on sekä empiirinen että käsitteellinen perusta (Elo & Kyngäs, 2008). Jokaisen kategorian tulisi sisältää vain yksi aihe, jokaisen vastauksen osan tai asian tulisi mennä vain yhteen kategoriaan ja jokaisen vastauksen osan tulisi kuulua johonkin kategoriaan (Graneheim & Lundman, 2004; Schreier, 2012). Inhimilliset kokemukset sisältävät kuitenkin niin monia merkityksiä että välillä sama asia voidaan katsoa kuuluvaksi useampaan kuin yhteen eri kategoriaan (Graneheim & Lundman, 2004).

**Perinteisten kouluneuvottelujen** osalta opettajien ja kuntouttajien lomakekyselyistä luettiin ensin yksittäiset vastaukset. Sen jälkeen kaikki tiettyyn kysymykseen annetut vastaukset yhdistettiin. Tämän lisäksi muusta aineistosta etsittiin ne vastaukset jotka liittyivät kyseiseen kysymykseen tai aiheeseen. Kategorioiden muodostuminen tutkimusaineistosta alkoi siten, että vastaukset ja vastausten osat jotka sisälsivät saman merkityksen, koottiin yhteen vertailun ja vastakkainasettelun kautta (Seitamaa-Hakkarainen, 2000). Aineistosta alleviivattiin värikoodein eri aiheisiin liittyviä olennaisia ilmaisuja. Aineistosta etsittiin käsitteellisiä samankaltaisuuksia aineistoa pilkkomalla, ryhmittelemällä, käsitteellistämällä ja kokoamalla vastauksia uudestaan yhteen (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Luokittelun tekeminen tapahtui syklisesti aineiston lukemisen kanssa, jolloin luokat ja kategoriat muuttuivat ja kehittyivät analyysin edetessä. Analyysiprosessi oli vuoropuhelua alkuperäisen aineiston ja tutkijan tekemän tulkinnan välillä. Monen edestakaisen askeleen kautta prosessissa muodostui vähitellen ylä- ja alakategorioita sekä teemoja opettajien ja ryhmäkuntouttajien vastauksista (Graneheim & Lundman, 2004).

Sisällönanalyysin keinoin pyrittiin luomaan mahdollisimman selkeä kuvaus tutkimustuloksista. Tarkoitus oli jäsentää aineisto mahdollisimman tiiviisti mutta kuitenkin niin, että saatua tietoa ei kadoteta (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Luokittelussa pyrkimyksenä oli se, että analyysin lopputuloksena saadut teemat sekä ylä- ja alakategoriat kuvaisivat tutkimusaiheita mahdollisimman hyvin ja

tiivisti. Analyysi päättyi siinä vaiheessa kun aineistosta ei enää löytynyt uusia näkökulmia (Seitamaa-Hakkarainen, 2000).

**Tehostettuun koulukonsultaatiokokeiluun** liittyvät haastattelut kuunneltiin ja vastaukset kirjoitettiin tekstimuotoon. Vastaukset litteroitiin kokonaisuudessaan lauseiden, virkkeiden ja osittain sanojenkin tasolla, mutta ei kuitenkaan äänteiden ja taukojen tarkkuudella, sillä tutkimuskohteena ei ollut kielen käyttö (Metsämuuronen, 2008). Vastauksia luettiin useaan kertaan, mutta koska vastaajia oli vain kolme, aineistoa ei käsitelty perinteisten kouluneuvottelujen vastausten tapaan sisälönanalyysin kautta vaan ainoastaan kuvaamalla kuntouttajien vastauksia. Vastauksista nousi myös yhdistävä kategoria tehostetun koulukonsultaation eduista, jonka alla kuvattiin sen ylä- ja alakategorioita kuntouttajien vastauksia pilkkomalla ja ryhmittelemällä.

Tutkimusprosessin aikana tutkija on pyrkinyt kriittisesti refleктоimaan tutkijan omaa toimintaa sekä sitä miten omat kiinnostuksen kohteet ja oma päättely ovat vaikuttaneet tutkimusprosessin etenemiseen sen eri vaiheissa (Schreier, 2012; Tuomi & Sarajärvi, 2009). Tätä on tapahtunut erityisesti kyselyitä ja haastatteluja laadittaessa, aineiston analyysin vaiheessa sekä myöhemmin kun analyysin pohjalta on tehty johtopäätöksiä. Tutkija on pyrkinyt näissä eri vaiheissa refleктоimaan tutkimuksen kohteeseen ennakolta liittämäään merkityksiä ja asettamaan nämä merkitykset hetkeksi aikaa syrjään. Tutkijan aiempaan tietoon ja merkityksiin ovat vaikuttaneet erityisesti kuntoutustyössä ja koulupsykologin työssä kertynyt kokemustieto sekä omat henkilökohtaiset näkemykset ja käsitykset.

Analyysin luotettavuuden lisäämiseksi tutkimusprosessi on pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti (Elo & Kyngäs, 2008). Reliabiliteetin parantamiseksi luokittelua on tehty useita kertoja yhdessä aineiston lukemisen kanssa. Yhteys aineiston ja tulosten välillä on pyritty tuomaan esiin kuvaamalla analyysiprosessia, taulukoiden avulla sekä vastaajien sitaattien kautta. Tutkimuksen sisäiseen johdonmukaisuuteen on pyritty kiinnittämään huomiota (Tuomi & Sarajärvi, 2009).

### 3. TULOKSET

#### 3.1. Kouluneuvotteluja edistävät ja haittaavat tekijät opettajien mukaan

Opettajilta kerättiin kuntoutuksen alussa yhteistyön pohjaksi tietoa siitä, mitkä asiat heitä erityisesti askarruttivat niiden lasten opetuksessa, joilla on toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden vaikeuksia. Eniten opettajat miettivät tarkoituksenmukaisten ja riittävien tukitoimien löytämistä ja toteuttamista luokan arjessa. Seuraavaksi eniten opettajat pohtivat konkreettisia kouluun liittyviä asioita, joita tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen vaikeudet hankaloittavat. Näiden lisäksi opettajia askarrutti lapsen persoonallisuuden, temperamentin ja tarkkaavuushäiriön erottaminen sekä lapsen ohjaaminen siten, että lapsi silti kokee, että hänet hyväksytään. Lisäksi yksittäisiä vastaajia mietitytti onko kyse enemmän lapsen häiriöstä vai opettajan tavasta toimia opettajana, lapsen oma tietoisuus omasta käytöksestään sekä miten saada toiset ymmärtämään kyseisen oppilaan tarvitsema erityiskohtelu.

Kuntoutusvuoden päätteeksi 23 vastanneista opettajista 43 % koki ryhmäkuntoutukseen liittyneet kouluneuvottelut lapsen koulunkäynnin tukemisen kannalta paljon hyödyllisiksi ja 39 % koki ne jonkin verran hyödyllisiksi. Taulukossa 2 on esitetty opettajien kokemukset ryhmäkuntoutukseen liittyvästä yhteistyöstä. Yhteistyötä, tiedonvaihtoa ja koulun tukitoimien miettimistä oli suurimman osan mielestä kouluneuvotteluissa sopivasti. **35 % opettajista toi kuitenkin vastauksissaan esiin tyytymättömyyttä siihen, että yhteydenpito tai tiedonvaihto oli liian vähäistä kuntoutuksen kanssa.**

Taulukko 2. Opettajien kokemus ryhmäkuntoutukseen liittyvästä kouluyhteistyöstä

	ei lainkaan	liian vähän	sopivasti	liian paljon
Yhteistyön määrä	0 (0 %)	3 (13 %)	20 (87 %)	0 (0 %)
Tiedonvaihdon määrä	0 (0 %)	6 (29 %)	15 (71 %)	0 (0 %)
Koulun tukitoimien miettiminen	1 (5 %)	4 (20 %)	15 (75 %)	0 (0 %)

Taulukkoon 3 on tiivistetty opettajien ajatukset toimivasta kouluneuvottelusta otsikon ”Toimiva kouluneuvottelu” -alle. Tämän otsikon kautta pystyttiin parhaiten tiiviisti kuvaamaan opettajien käsityksiä ja toiveita kouluneuvotteluista. Sisällönanalyysin kautta muodostui kolme teemaa, jotka kuvaavat opettajien käsityksiä toimivasta kouluneuvottelusta, ja näiden alle muodostui ylä- ja alakategorioita. Teemat olivat 1) Neuvottelujen toteutus 2) Vuorovaikutuksen laatu ja 3) Yhteinen keskustelu.

Taulukko 3. Toimiva kouluneuvottelu opettajien kuvaamana; ala- ja yläkategoriat sekä teemat sisällönanalyysin pohjalta

Teema	Yläkategoria	Alakategoria
<b>Neuvottelujen toteutus</b>	Aika	Tapaamisaikojen sopiminen ajoissa Keskusteluaikaa riittävästi Neuvottelujen määrä tapauskohtaisesti Yhteissuunnittelu kuntoutuksen alkuvaiheessa siirtovaikutuksen maksimoimiseksi
	Tapa	Neuvottelut koululla Koolla kaikki asianosaiset
<b>Vuorovaikutuksen laatu</b>	Vuorovaikutuksen tapa	Rehellinen Avoin Asian ydin Suorapuheinen Keskusteleva Kuntouttaja helposti tavoitettavissa
	Vuorovaikutuksen tunnelma	Rakentava Positiivinen Leppoisa Lämminhenkinen Huumori apuna Hyvä yhteishenki
<b>Yhteinen keskustelu</b>	Tiedonvaihto	Tarvittavan tiedon saaminen Tietoa toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden vaikeuksista Tietoa kuntoutuksen keinoista Koulun tarpeiden kuuleminen Kodin havaintojen huomioiminen Neuvottelujen välillä puhelin- ja sähköpostiyhteys
	Yhteinen pohdinta	Eri näkökulmien yhdistäminen Uudet näkökulmat Omien ajatusten peilaaminen Yhteiset pelisäännöt Yhteiset tavoitteet ja suunnitelmat
	Koulun tukitoimien pohdinta	Konkreettisia keinoja Toteuttamiskelpoisia keinoja Kuntoutukseen perustuvia ideoita Kirjaaminen

### 3.1.1. Neuvottelujen toteutus

Ensimmäinen opettajien vastauksien pohjalta muodostunut toimivaan kouluneuvotteluun liittyvä teema on **neuvottelujen toteutus**. Tämä sisältää kaksi yläkategoriaa: neuvottelujen aika ja neuvottelujen tapa. **Neuvottelujen aikaan** liittyi opettajilla toive siitä, että tapaamisaikoja sovittaisiin ajoissa. ”Yhteisten tapaamisaikojen sopiminen on hankalaa, pitäisi sopia ajoissa.” Myönteiseksi koettiin se, että keskusteluaitoa oli riittävästi. Opettajien mukaan neuvottelujen määrä tulisi sopia tapauskohtaisesti. Opettajat toivat esiin, että neuvottelun ajankohdalla pystyttäisiin vaikuttamaan myönteisesti myös kuntoutuksessa opittujen taitojen siirtämisessä oppilaan kouluarkeen. Toiveena oli ”Yhteissuunnittelua alkuvaiheessa, miten kuntoutus tukisi myös luokkatyöskentelyä tai miten siellä opittu / harjoiteltu olisi siirrettävissä koulun arkeen aiempaa paremmin.”

**Neuvottelujen tapaan** liittyen opettajat pitivät hyvänä sitä, että ainakin toinen neuvotteluista pidettäisiin koululla. ”Olen tyytyväinen siitä, että kuntouttaja pystyy tulemaan koululle koska koulu on kuitenkin lapsen kotikenttä ja kotia lähellä.” Lisäksi he katsoivat siitä olevan hyötyä, että kaikki kolme tahoa olivat mukana neuvottelussa. ”Hyvä, että neuvottelut kokosivat yhteen kuntouttajat, vanhemmat ja opettajat.”

### 3.1.2. Vuorovaikutuksen laatu

Toinen teema, joka käsittelee **vuorovaikutuksen laatua** kouluneuvotteluissa, muodostuu kahdesta yläkategoriasta: vuorovaikutuksen tavasta ja vuorovaikutuksen tunnelmasta. Opettajat antoivat myönteistä palautetta erityisesti näihin liittyen. Opettajien näkökulmasta **vuorovaikutuksen tapa** olisi toimivassa kouluneuvottelussa sekä suoraa että keskustelevaa. ”Avoin ja rehellinen sekä rakentava keskustelu avartaa kaikkia osapuolia mietittäessä lapsen parasta”. Lisäksi pidettiin tärkeänä sitä, että kuntouttajaan sai yhteyden helposti.

Oman alakategoriansa muodostaa **vuorovaikutuksen tunnelma**, jonka opettajat painottivat vaikuttavan osaltaan neuvottelun mahdollisuuksiin. ”Tunnelma ensinnäkin oli positiivinen, leppoisa ja monet asiat käytiin läpi huumorin avulla, mikä helpotti kaikkien läsnäolijoiden olotilaa. Vaikeatkin asiat tuntuivat ehkä vähän helpommilta todeta ja ottaa vastaan.” Myös neuvottelujen hyvään yhteishenkeen kiinnitettiin huomiota.

### 3.1.3. Yhteinen keskustelu

Kolmas aineistosta löytyvä teema on kouluneuvotteluissa käyty **yhteinen keskustelu**. Tämä sisältää kolme yläkategoriaa: tiedonvaihto, yhteinen pohdinta ja koulun tukitoimien pohdinta. **Tiedonvaihtoon** liittyen opettajat arvostivat tarvittavan tiedon saamista palavereissa. Opettajat pitivät hyvänä myös sitä, että kuntouttaja jakoi kouluneuvottelussa tietoa toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden vaikeuksista. ”Ihana saada lisätietoa ja näkemystä lapsen vaikeuksista.” Lisäksi opettajat arvostivat tietoa kuntoutuksen keinoista. ”Oli tärkeää saada tietää, mitä kaikkea oppilas on kuntoutuksessa harjoitellut, samoja asioita voi sitten kokeilla myös koulussa.” Neuvotteluilta toivottiin myös koulun tarpeiden kuulemistä. ”Kuntoutustaho otti tavoitteita kuntoutukselle neuvotteluissa koululta kuulemastaan.” Lisäksi nostettiin esille sen arvo, että myös kodin huomioita kuultiin. Vastauksissa ilmeni myös, että kahden kouluneuvottelun ulkopuolella pidettiin yhteyttä myös muilla keinoin. ”Tietoa vaihdettiin sähköpostin ja puhelimen välityksellä. Yhteyden sai helposti.”

**Yhteisessä pohdinnassa** opettajat pitivät tärkeänä koulun, kodin ja kuntoutuksen näkökulmien yhdistämistä. Yhdessä päästiin keskustelemaan siitä miten lasta tuetaan samaan suuntaan.

”Näkökulmia yhdistämällä voimme toimia yhdessä lapsen parhaaksi. On myös tärkeä olla tietoinen eri tahoilla tehdystä työstä ja miettiä siltä pohjalta jatkoa.” Yhteinen pohdinta toi myös uusia näkökulmia ja antoi välineitä omien ajatusten peilaamiseen. Opettajat mainitsivat yhteisen pohdinnan osana yhteisten sääntöjen sopimisen. ”Neuvotteluissa oli hyvää se, että sovittiin yhteisesti yhte-neväisistä pelisäännöistä.” Lisäksi opettajat toivat esille yhteisen suunnittelun. ”Loimme selkeitä suunnitelmia ja tavoitteita. Joka kerta mietimme miten jatketaan työskentelyä.” Sitä pidettiin huonona, jos yhteistä pohdintaa ei syntynyt. ”Terapiakuvaukset ja koulun arki jäivät erillisiksi asioiksi.”

Toimiva kouluneuvottelu sisälsi myös **koulun tukitoimien pohdintaa**. ”Koin sen (koulun tukitoimien pohdinnan) tärkeäksi, koska kaikki tukitoimet helpottavat sekä lapsen toimintaa ja ne helpottavat myös opettajan työtä ja jaksamista.” Välillä asiat olivat opettajalle jo tuttuja, mutta arjen keskellä ne ovat jääneet käyttämättä. ”Yhteinen pohdinta vahvisti ajatuksiani. Ehdotetut toimintatavat olivat tiedossa, mutta käytännössä niitä ei ole tullut usein käytettyä.” Opettajat toivoivat konkreettisia ja toteuttamiskelpoisia keinoja koulun arkeen. ”Tukitoimet olivat toteuttamiskelpoisia isossa ryhmässä, jossa ei ole vakituista koulunkäynninohjaajaa.” Opettajat kokivat pettymystä, mikäli koulun tukitoimia ei käsitelty ja toivoivat kuntoutukseen perustuvia ideoita. ”Lasta ja perhettä kuntoutus varmasti tuki hyvin ja saattoi sitä kautta kantaa koulutyöhönkin hedelmää. Kovasti kouluarjesta irralleen neuvottelut kuitenkin jää ja suoria vinkkejä ym. siirrettäväksi luokkaan ei tarjoutunut.” Vastauksista ilmeni myös, että tukitoimia oli kirjattu myös oppilaan oppimissuunnitelmaan. ”Saatiin hyvin sovittua tukitoimista ja kirjattua ne ylös oppilaan HOPS:aan.”

### 3.2. Kouluneuvotteluja edistävät ja haittaavat tekijät kuntouttajien mukaan

Kuntouttaja koki kouluneuvottelut yhteistyön ja niiden hyödyllisyyden kannalta myönteisesti 29 lapsen kohdalla (83 %) ja kuuden lapsen kohdalla (17 %) enemmänkin kielteisesti. Kuntouttajat kokivat, että 21 lapsen kohdalla (60 %) yhteistyötä koulun kanssa oli tarpeeksi ja 14 oppilaan kohdalla (40 %) yhteistyötä olisi pitänyt olla enemmän lapsen kokonaistilanteen tukemisen kannalta. Yhteistyöhön liittyvät parannusehdotukset liittyivät pääasiassa tiiviimpään yhteistyöhön opettajan kanssa (51 %).

Myös kuntouttajien kokemukset koottiin otsikon ”Toimiva kouluneuvottelu” -alle. Sisällönanalyysin avulla muodostui kolme teemaa ja näiden alle muodostui ylä- ja alakategorioita. Kuntouttajien osalta teemat ovat 1) Yhteistyön laatu ja toteutus, 2) Opettajien ammattitaito ja 3) Vanhempien sitoutuminen kuntoutukseen.

Taulukko 4. Toimiva kouluneuvottelu kuntouttajien kuvaamana; ala- ja yläkategoriat sekä teemat sisällönanalyysin pohjalta

Teema	Yläkategoria	Alakategoria
Yhteistyön laatu ja toteutus	Ilmapiiri	Luonteva Ei jännitteitä Helppoa Yhteistyössä
	Keinot	Tiedonvaihto Tavoitteiden pohdinta Tukitoimien pohdinta Jatkosuunnitelma
	Riittävä yhteydenpito	Tarpeeksi monta neuvottelua Koulukonsultaatiomallin mukaan Tarpeeksi aikaa neuvottelussa Ensimmäinen kouluneuvottelu tarpeeksi varhain Sähköinen viestintä
Opettajien ammattitaito	Hyvä motivaatio	Kokemus avun tarpeesta Avoimuus kertoa lapsen haasteista koulussa Sovittuun sitoutuminen Vastaanottavaisuus konsultaatiolle
	Opettajan ominaisuudet	Kyky kuunnella Positiivinen asenne Lapsen tuntemus
Vanhempien sitoutuminen	Riittävät voimavarat	Riittävän vakaa elämäntilanne Kyky vastaanottaa koulun ja kuntoutuksen kertomaa Lapsen tuntemus
	Hyvä motivaatio	Aktiivisuus Luottamus kouluun ja kuntoutukseen

### 3.2.1. Yhteistyön laatu ja toteutus

Ensimmäinen kuntouttajien vastauksien pohjalta muodostunut toimivaan kouluneuvotteluun liittyvä teema on **yhteistyön laatu ja toteutus**. Tämä sisältää kolme yläkategoriaa: neuvottelujen ilmapiiri, neuvotteluissa käytetyt keinot ja riittävä yhteydenpito. Opettajien lisäksi myös kuntouttajat nostivat esiin, että hyvä **ilmapiiri** kouluneuvottelussa oli tärkeä tekijä neuvottelun onnistumisessa. ”Yhteistyö sujui hyvin ja luontevasti, jännitteitä ei ollut koulun ja kodin välillä.” Vastaajat pohtivat ilmapiiriä myös yhteistyön helppouden näkökulmasta. ”Yhteistyö oli alusta alkaen helpon mutkatonta.” Määrällisesti kuntouttajat toivat ilmapiirin merkitystä neuvotteluissa kuitenkin selvästi opettajia vähemmän esiin.

**Neuvotteluissa käytettyjen keinojen** yläkategorian alta löytyy tiedonvaihtoa sekä tavoitteiden, tukitoimien ja jatkosuunnitelman pohdintaa. Tiedonvaihto kuului vastaajien mukaan olennaisena osana toimiviin kouluneuvotteluihin. ”Kouluneuvottelut sujuivat hyvin, tiedon vaihtaminen puolin ja toisin oli tärkeää.” Kuntouttajien näkökulmasta tiedonvaihto oli tärkeää, jotta kuntoutuksessa saatiin tietoa lapsen sen hetkistä haasteista ja tilanteesta koulussa. ”Varsinkin syksyllä oli tärkeää kuulla kuulumisia kotoa ja koulusta, koska vaikeudet eivät syksyllä vielä tulleet ryhmässä esiin, keväällä tilanne oli jo toinen.” Toisaalta tiedonvaihto oli arvokasta myös kuntoutuksesta koulun suuntaan. ”Kevään neuvottelussa opettaja sai paljon tietoa toimivista tukikeinoista.” Olennaisena keinona kouluneuvotteluissa oli myös tavoitteiden pohdinta. Tavoitteita pohdittiin sekä kuntoutukseen että kouluun ja osin nämä tavoitteet voivat olla yhteneväisiäkin. ”Tavoitteet ja keinot yritettiin koulupalaverissa jakaa ja tähdätä samaan suuntaan.” Lisäksi tämä nähtiin välineenä parantaa kuntoutuksessa harjoiteltujen taitojen yleistymistä kouluun.

Lisäksi toimivassa kouluneuvottelussa pohdittiin tukitoimia kouluun, kotiin ja kuntoutukseen. ”Opettajan ja äidin kanssa mietittiin konkreettisia keinoja kouluun ja kotiin.” Kuntoutuksessa kerättyjen havaintojen pohjalta kuntouttaja pystyi ohjaamaan opettajalle juuri tälle oppilaalle sopivia neuropsykologisia keinoja. ”Keväällä mietittiin yhdessä opettajan ja erityisopettajan kanssa keinoja lapsen tehokkaampaan ohjaamiseen koulussa. Apuna käytettiin sitä tietoa, mitä kuntoutuksessa oli havaittu.” Kuntoutusjakson loppupuolella pidettävässä kouluneuvottelussa oli syytä miettiä myös jatkosuunnitelmaa. ”Suunniteltiin tukitoimet tarkemmin eteenpäin kuntoutuksen päätyttyä.” Neuropsykologisen ryhmäkuntoutuksen avulla ei aina saatu riittävästi helpotusta toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden vaikeuksiin ja erityisesti silloin tulevien tukitoimien miettiminen oli tärkeää. ”Asiat eivät ratkenneet, mutta tehtiin yhteinen jatkosuunnitelma.”

Kolmas yläkategoria muodostuu **riittävästä yhteydenpidosta**. 15 lapsen kohdalla kuntouttaja koki, että tiiviimpi yhteydenpito olisi parantanut kuntoutuksessa harjoiteltujen taitojen yleistymistä



lapsen kouluarkeen. ”Yhteistyötä enemmän opettajan kanssa, jotta yhteisten tavoitteiden sopimiseen ja konkreettisten menetelmien sopimiseen olisi oikeasti päästy.” Kuntouttajat toivat esiin, että yhteydenpitoa olisi voinut parantaa pitämällä lapsen tilanteeseen nähden tarpeeksi monta neuvottelua. ”Useammat kouluneuvottelut olisivat voineet edistää yhteistyön kehittymistä ja yhteisten tavoitteiden löytymistä. Nyt oli sellainen olo, että kuntoutus on koulun arjesta melko irrallaan.” Tässä yhteydessä osa kuntouttajista osoitti mielenkiintoa tehostettuun koulukonsultaatiomalliin ja sen sisältämiin kahteen ylimääräiseen kouluneuvotteluun. ”Koulukonsultaatiomalli olisi varmaan ollut hyvä. Tiiviimmällä aikavälillä tapaamiset siis.” Neuvotteluissa tulisi olla kuntouttajien mukaan myös tarpeeksi aikaa, jotta niissä ehdittäisiin käsitellä lapsen tilanteen ja kuntoutuksen kannalta olennaisia asioita. ”Koulussa esiin tuleviin haasteisiin paneutumiseen ja kuntoutuksen tavoitteiden pohtimiseen niiden pohjalta olisi voinut olla enemmän aikaa.” Lisäksi vastaajat nostivat esille, että ensimmäinen kouluneuvottelu kuntoutuksen aluksi tulisi olla tarpeeksi varhain, jotta kuntoutuksen kautta pystyttäisiin paremmin tukemaan lapsen koulunkäyntiä. ”Ensimmäinen kouluneuvottelu olisi voinut olla aikaisemmin, jolloin olisi voinut hyvissä ajoin sopia selkeämmin yhteisistä tavoitteista.” Osa kuntouttajista mainitsi, että yhteistyötä olisi voinut tehdä neuvottelujen välillä sähköisesti, mm. puhelimen välityksellä. ”Alkuvuodesta olisi voinut puhelimitse keskustella eskariopen kanssa ja tarkistaa miten sovituissa tavoitteissa on edetty ja sopia tarvittaessa uusista tavoitteista.”

### 3.2.2. Opettajien ammattitaito

Toinen aineistosta löytyvä teema on **opettajien ammattitaito**, joka muodostuu kahdesta yläkategoriasta: hyvä motivaatio ja opettajan ominaisuudet. **Hyvä motivaatio** osallistua kouluneuvotteluun kuntoutuksen kanssa edellyttää opettajalta kokemusta avun tarpeesta. Kuntouttajat toivat esille, että kouluneuvottelun toimivuus kärsi, mikäli opettaja ei kokenut tarvitsevänsä apua. ”Ensimmäisessä neuvottelussa opettaja oli hyvin ylimielinen, ei kokenut, että tarvitsisi mitään apua.” Osa ilmaisi harmistusta myös siitä, että opettaja ei halunnut avoimesti kertoa lapsen haasteista koulussa. ”Neuvottelussa tuli sellainen vaikutelma, että ope ei halua kertoa vanhemmille / kuntouttajalle koulussa olevista vaikeuksista.” Sovittuun sitoutumista pidettiin tärkeänä osana kouluneuvottelua. ”Opettajan panos tärkeä - jos hän ei sitoudu / näe tärkeänä kuntoutuksen koulupalaverissa sovittua, vähentää se muutoksen tapahtumistodennäköisyyttä.” Opettajien suhtautuminen konsultaatioon vaihteli. Osa kuntouttajista kiinnitti huomiota siihen, että mikäli opettaja ei ollut konsultaatiolle vastaanottavainen heikensi se kouluneuvottelun toimivuutta. ”Opettaja ei tuntunut kokevan mitään tarvetta tehdä mitään toisin.” Toisaalta kuntouttajilla oli myös myönteisiä kokemuksia siitä kuinka opettajan vastaanottavaisuus konsultaatiolle paransi kouluneuvottelun toimivuutta. ”Opettaja vaikutti myös rea-

listiselta ja avoimelta kokeilemaan kaikkea ehdotettua, eikä tekeytynyt kaiken osaavaksi mestariksi.” Tähän ja myös edellisiin hyvän motivaation alakategorioihin vaikutti vastaajien mukaan osittain opettajan perinteinen rooli koulussa kaiken tietävänä ja osaavana. Kaksi kuntouttajaa nosti esille, että neuvottelut ilman vanhempia voisivat vähentää opettajan painetta toimia tämän roolin mukaisesti. ”Ehkä myös keskustelut opettajan kanssa siten, että vanhemmat eivät olisi olleet paikalla. Ehkä opettajan olisi ollut tällöin helpompi lähteä pohtimaan koulussa näkyvien vaikeuksien tukemisesta.”

Toinen opettajien ammattitaitoon liittyvä yläkategoria on **opettajan ominaisuudet**. Tämä tarkoittaa kuntouttajien ilmaisemana opettajan kykyä kuunnella muita, positiivista asennetta sekä lapsen tuntemusta. Kuntouttajat nostivat esille, että opettajan kyky kuunnella muita oli tai olisi ollut edellytys toimivalle kouluneuvottelulle. Aitoon keskusteluun ei päästy, mikäli opettajalla ei tilanteessa ollut kykyä siihen. ”Opettaja jyräsi mielipiteillään eikä ollut lainkaan vastaanottavainen.” Toisaalta kuntouttajilla oli myös positiivisia kokemuksia tähän liittyen. ”Ulosanniltaan opettaja oli reilun rehellinen niin minun kuin perheen suuntaan kuunnellen hyvin paitsi minua, myös vanhempia.” Kuntouttajat arvostivat opettajien positiivista asennetta hankalista asioista neuvoteltaessa. ”Opet yrittivät vaikeuksista huolimatta tuoda positiivisuutta palaveriin.” Osa kuntouttajista painotti sen merkitystä, että opettaja tunsi lapsen piirteitä ja käyttäytymismalleja paitsi kokonaiskuntoutuksen kannalta myös kouluneuvottelujen toimivuuden kannalta. ”Toisen kuntoutusvuoden opettaja ei ollut kovin hyvin perillä lapsen oireista. Tarkkaamaton, hiljaisempi lapsi jäi huomiotta eikä opettaja osannut ehkä tukea häntä riittävästi eikä ehkä myöskään ymmärtänyt neuvottelussa, miten me lasta kuntoutuksessa yritimme tukea tarkkaavuusongelmissa / sosiaalisissa taidoissa.”

### 3.2.3. Vanhempien sitoutuminen kuntoutukseen

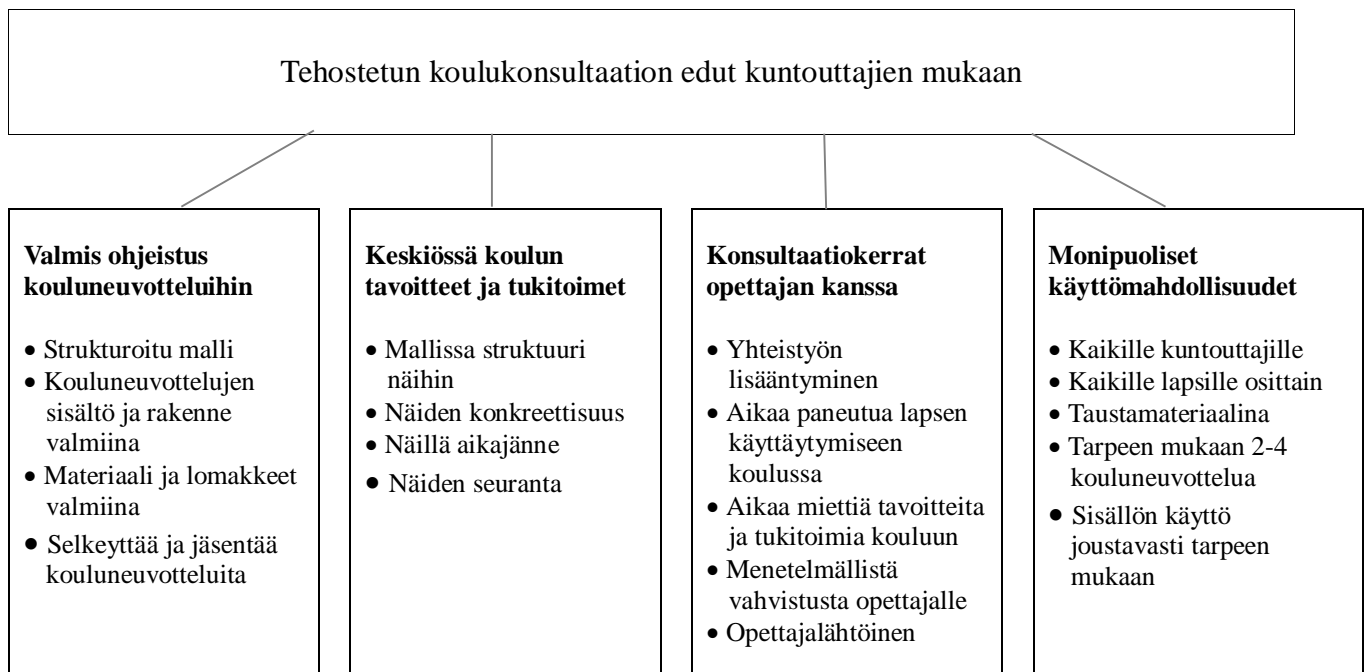
Kolmas teema, joka käsittelee vanhempien sitoutumista kuntoutukseen, muodostuu kahdesta yläkategoriasta: riittävät voimavarat ja hyvä motivaatio. Vanhempien **riittävät voimavarat** tarkoittavat kuntouttajien ilmaisemana riittävän vakaata elämäntilannetta, kykyä vastaanottaa koulun ja kuntoutuksen huomioita ja ehdotuksia sekä lapsen tuntemusta. Riittävän vakaa elämäntilanne yhdistettiin vanhempien osallistumisen määrään ja laatuun. ”Selkein este yhteistyön puutteelle oli perheen kuormittava elämäntilanne.” Toimivassa kouluneuvottelussa vanhemmalla oli kuntouttajien mukaan myös kykyä vastaanottaa koulun ja kuntoutuksen kertomaa. ”Vanhemmat olisivat tarvinneet ehkä hieman lisää aikaa vaikeuksien tiedostamiseen ja tätä kautta hyötyneet keskustelusta.” Myös lapsen tuntemuksen puute toi joidenkin kuntouttajien mukaan vaikeuksia tilanteen yhteiseen jakamiseen ja

hahmottamiseen. ”Äiti ei alun perinkään nähnyt samoja vaikeuksia kuin opettaja ja mitä kuntoutuksessa näkyi eikä hakenut niihin ratkaisuja / keinoja.”

Myös **hyvä motivaatio** yhdistettiin vanhempien sitoutumiseen ja tämä yläkategoria sisältää vanhempien aktiivisuuden sekä luottamuksen kouluun ja kuntoutukseen. ”Yhteistyön edellytyksiä nakersi perheen vajavainen motivaatio suhteessa TOTAKU-kuntoutukseen.” Hyvä motivaatio näkyi kuntouttajien mukaan joko vanhempien aktiivisuutena tai passiivisuutena. ”...samoin isä oli aktiivinen ja kyseli kotiin liittyviä keinoja tukea poikaa.” Aktiivisuuteen kohdistui myös huonoja kokemuksia. ”Vanhemmat olivat passiivisia, vaikea tietää mitä taustalla oli.” Motivaatioon yhdistettiin myös luottamus kouluun ja / tai kuntoutukseen. ”Vanhempien mahdollinen luottamuspula näkyi neuvotteluissa.”

### 3.3. Tehostetun koulukonsultaatiomallin toimivuus TOTAKU:n yhteydessä

Kuvioon 2 on tiivistetty koulukonsultaatiokokeiluun osallistuneiden kuntouttajien käsityksiä tehostetun koulukonsultaatioiden eduista. Yhdistäväksi kategoriaksi nousi ”**Tehostetun koulukonsultaation edut**” ja sen alle muodostui neljä yläkategoriaa sekä alakategorioita. Yläkategorioita eli etuja ovat 1) valmis ohjeistus kouluneuvotteluihin, 2) keskiössä koulun tavoitteet ja tukitoimet, 3) konsultaatiokerrat opettajan kanssa ja 4) monipuoliset käyttömahdollisuudet.



Kuvio 2. Kuntouttajien kokemukset tehostetun koulukonsultaation eduista

TOTAKU:n yhteydessä ei ole aiemmin ollut konkreettista ohjeistusta kouluneuvotteluiden pitämiseen. Tehostetun koulukonsultaatiomallin ensimmäinen etu oli se, että malli sisältää **valmiin ohjeen kouluneuvotteluihin**. Siinä on määritelty sekä neuvottelujen sisältö että rakenne ja kaikki tähän tarvittava materiaali on valmiina. Toisena tehostetun koulukonsultaatiomallin etuna kuntouttajat pitivät sitä, että malli nosti neuvottelujen **keskiöön koulun tavoitteiden ja tukitoimien miettimisen**. Mallissa nämä mietitään konkreettisella tasolla ja niitä seurataan määrätyn aikaa. Kolmantena etuna pidettiin **kahdenkeskisiä neuvotteluja opettajan kanssa**. Näillä kerroilla oli aikaa paneutua lapsen käyttäytymiseen koulussa ja miettiä tavoitteita ja tukitoimia juuri kouluun. Kahden kesken opettaja pystyi helpommin asettumaan rooliin, jossa neuvonnan vastaanottaminen oli mahdollista. Toisaalta malli on hyvin opettajalähtöinen eli siinä keskitytään nimenomaan opettajan havaintojen ja tarpeiden kuulemiseen. Neljäntenä etuna pidettiin **mallin monipuolisia käyttömahdollisuuksia**. Kokeiluun osallistuneiden kuntouttajien mukaan mallia voisi käyttää kaikki kuntouttajat tarpeen mukaan joko sellaisenaan, osittain tai taustamateriaalina. Mallia voi käyttää osittain kahdessa kouluneuvottelussa tai laajemmin useammassa neuvottelussa. Näin ollen sitä voidaan käyttää osittain kaikille neuropsykologisessa ryhmäkuntoutuksessa oleville lapsille tarpeen ja tilanteen mukaan. Erityisesti Ennakkotehtävää ja Tavoitteiden Saavuttamisen asteikkoa (liite 3) voisi käyttää monien lasten kohdalla.

Kaikkien kolmen kuntouttajan mielestä **mallista oli lisäarvoa** lapsen kuntoutukseen ja kokonaistilanteen tukemiseen. Lasten kokonaistilanteen tukemista edisti koulun ja kuntoutuksen yhtenäinen linja ja sama konkreettinen tavoite. Kaikki kolme lasta edistyivät kuntouttajien mukaan valituissa konkreettisissa tavoitteissaan. Yhden lapsen kohdalla tukitoimien ja tavoitteessa edistymisen vaikutus laajeni positiivisessa mielessä lapsen kouluarkeen muutenkin. Lisäksi lapsen oma tietoisuus omista vaikeuksista lisääntyi. Toisen lapsen kohdalla lapsen edistyminen johtui kuntouttajan mukaan todennäköisesti pääosin lääkityksen aloituksesta. Kolmas lapsi edistyi konkreettisessa tavoitteessaan, mutta ei niinkään vähemmän konkreettisessa tavoitteessaan. Kaikki kokeiluun osallistuneet kuntouttajat toivat esiin, että lapselle asetettujen tavoitteiden tulisi olla riittävän yksinkertaisia ja konkreettisia. Kuntouttajien mukaan tästä tulisi tiedottaa myös vanhempia ja opettajia.

Kaikkien kolmen kokeiluun osallistuneen kuntouttajan mielestä tehostetun koulukonsultaatiomallin kokeilu oli hyvä kokemus ja **mallia voisi käyttää tällaisenaan TOTAKU:n yhteydessä**. Mallista olisi hyötyä erityisesti uusille kuntouttajille, mutta koska aiempaa ohjeistusta kouluneuvottelujen pitämiseen ei ole ollut, voi mallista hyötyä kaikki kuntouttajat. Mallia pidettiin kuitenkin työläämpänä sekä kuntouttajalle että opettajalle kuin perinteistä kahden kerran kouluneuvottelu. Tehostetun koulukonsultaation käyttäminen vaatii opettajan motivaation yhteistyöhön ja useampaan tapaamiseen. Kuntouttajalta mallin käyttö vaatii perehtymistä. Tehostettu koulukonsultaatio olisikin kuntouttajalle liian raskas toteutettavaksi monen kuntoutettavan lapsen kohdalla.

Kuntouttajilla oli eri näkemyksiä siitä **minkä laajuisissa ongelmissa mallista olisi hyötyä** lapsen kuntoutukseen liittyen. Mikäli opettaja ei koe lapsen ongelmia kovin hankaliksi ei hän todennäköisesti jaksanut motivoitua ja sitoutua malliin. Tämä tilanne voi tapahtua mm. silloin kun opettaja on vaihtunut juuri kuntoutuksen alkaessa ja kuntoutus on ollut edellisen opettajan toive. Toisaalta kun ongelmat ovat hyvin suuria voi opettaja olla liian uupunut konsultaatioprosessiin. Kuntouttajien näkemys vaihteli siitä, kuinka hyvin koulukonsultaatiomalli sopii lapsille, joiden tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen vaikeudet ovat vaikea-asteisia. Yksi puoltava näkemys oli, että koulukonsultaatiomallin kautta voitaisiin vaikuttaa ja saada helpotusta edes johonkin kohtaan lapsen arjessa.

Kaikkien kokeiluun osallistuneiden ryhmäkuntouttajien mielestä **yhteistyötä koulun kanssa tulisi lisätä**. Kahdessa kouluneuvottelukerrassa ei ehditty miettiä tavoitteita ja tukitoimia kunnolla ja yhteistyö jää liiaksi kuulumisten vaihdon tasolle. Yhteistyön lisääminen mahdollistaa lisäksi eri osapuolien tietoisuuden akuuteista asioista. Yhteistyömuotoina voisi toimia myös väliytteenpito puhelimitse tai sähköpostitse. Myös kodin kanssa tehtävää yhteistyötä tulisi lisätä. Kuntouttajien mielestä **TOTAKU-malliin tarvittaisiin joustavuutta** joka mahdollistaisi tehostetun koulukonsultaatiomallin käytön tarpeen mukaan. Toisin sanoen olisi hyvä, että kouluneuvotteluja voitaisiin pitää tarpeen mukaan esimerkiksi kahdesta neljään.

## 4. POHDINTA

TOTAKU-kuntoutukseen liittyviä kouluneuvotteluja ei ole aiemmin tutkittu. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa ja kuvata nykyisiä kouluneuvotteluja sekä saada tietoa siitä, mitä kuntouttajat ja opettajat pitävät kouluneuvotteluja edistävinä ja haittaavina tekijöinä. Lisäksi haluttiin keilla uutta tehostettua koulukonsultaatiomallia ja tutkia sen toimivuutta TOTAKU-kuntoutuksen yhteydessä. Näiden tietojen kautta oli tavoitteena löytää sopivia ohjeita ja toimintatapoja TOTAKU:n yhteydessä pidettäviin kouluneuvotteluihin.

### 4.1. Päätulokset

Sekä opettajat että kuntouttajat pitivät kuntoutusta edistävinä tekijöinä huolellista kouluneuvotteluun valmistautumista sekä panostamista vuorovaikutukseen ja hyvän yhteistyön rakentamiseen. Lisäksi kouluneuvotteluilta odotettiin yhteistä tiedonvaihtoa sekä keinojen pohtimista lapsen koulun arjen helpottamiseksi. **Hyvän valmistautumisen** myötä eri osapuolet saavat neuvotteluista mahdollisimman paljon hyötyä. Tapaamiset tulisi sopia riittävän ajoissa ja niihin tulisi varata riittävästi aikaa. Ensimmäinen kouluneuvottelu tulisi pitää jo kuntoutuksen alkuvaiheessa, jotta lasta voitaisiin tukea sekä koulussa että kuntoutuksessa riittävän ajoissa samoilla keinoilla. Tämä tukee kuntoutuksen peruseriaatteita siinä, että eri ympäristöissä toimitaan johdonmukaisesti ja samojen käytäntöjen mukaan ja on tärkeää myös siten, että kuntoutuksen suunnitteluun saadaan tietoa riittävän varhain.

Sekä opettajat että kuntouttajat kokivat kouluneuvotteluiden onnistumisen kannalta tärkeäksi **panostamisen vuorovaikutukseen ja hyvän yhteistyön rakentamiseen**. Molemmat pitivät neuvottelun toimivuuden kannalta tärkeänä avointa keskustelua ja rakentavaa ongelmanratkaisua positiivisessa ilmapiirissä. Yhteydenpito oli parhaimmillaan joustavaa yhteydenpidon tavan, määrän ja tiheyden suhteen. Molemmat kokivat, että yhteydenpitoa tulee olla riittävästi yhteisten tavoitteiden ja tukitoimien saavuttamiseksi. Yhteisenä tavoitteena oli lisäksi **keinojen miettiminen lapsen koulunkäynnin ja opettajan työn tukemiseksi** siten, että kuntouttaja käyttää omaa ammattitaitoaan auttaakseen opettajaa koulun arjessa. Tähän koettiin päästävän yhteisen tiedonvaihdon sekä tavoitteiden ja tukitoimien pohtimisen kautta.

Edellisten lisäksi kuntouttajat pitivät opettajan myönteistä suhtautumista, yhteistyöhalua ja motivoitumista keskeisinä edellytyksinä kouluneuvottelun onnistumiselle. Jos opettaja ei motivoidu tai

sitoudu miettimään yhdessä lapsen tilannetta ja keinoja tukea lasta koulussa, on kuntouttajien näkemyksen mukaan vaikea saada lapsen kuntoutuksessa oppimia keinoja siirtymään koulun arkeen ja löytää yhdessä toimivia keinoja lapsen koulunkäynnin tukemiseen. Sama tuli esille myös kuntouttajien näkemyksissä vanhempien merkityksestä kouluneuvottelujen onnistumiselle; vanhempien motivaatio ja sitoutuminen kuntoutukseen sekä luottamus kuntouttajiin ja opettajiin asiantuntijoina edesauttoi kuntoutuksen ja kouluneuvottelujen onnistumista.

Opettajat kokivat ryhmäkuntoutukseen liittyneet kouluneuvottelut lapsen koulunkäynnin tukemisen kannalta pääasiassa hyödyllisiksi. Yhteistyön ja tiedonvaihdon määrä sekä koulun tukitoimien miettimisen määrä oli useimpien mielestä sopiva. Opettajat olivat tyytyväisiä erityisesti neuvottelujen ilmapiiriin. Osa opettajista (35 %) koki kuitenkin, että yhteydenpito tai tiedonvaihto oli liian vähäistä. Sen vuoksi koulu ja kuntoutus jäivät joidenkin lasten kohdalla erillisiksi eikä kuntoutuksella ollut siirtovaikutusta kouluun.

Kuntouttajien mukaan suuressa osassa kouluneuvotteluja mietittiin tiedonvaihdon lisäksi tavoitteita ja tukitoimia sekä kouluun (86 %) että kuntoutukseen (89 %). Kuntouttajat kokivat kouluneuvottelut yhteistyön ja niiden hyödyllisyyden kannalta pääasiassa positiivisesti. 40 % kuntouttajista koki, että yhteistyötä koulun kanssa olisi pitänyt olla enemmän lapsen kokonaistilanteen tukemisen kannalta.

Tehostettuun koulukonsultaatiomalliin osallistuneiden kuntouttajien mukaan mallin etuna oli mallissa annettu valmis ohjeistus ja materiaali kouluneuvotteluihin. Lisäksi kuntouttajat pitivät hyvänä sitä, että mallin keskiössä oli koulun tavoitteiden ja tukitoimien miettiminen konkreettisella tasolla ja näiden seuranta. Kokeilussa huomattiin tähän liittyen, että lapselle asetettujen tavoitteiden tulee olla riittävän yksinkertaisia. Mallin etuna pidettiin myös mallin opettajalähtöisyyttä. Kahdenkeskisissä neuvotteluissa opettajan kanssa oli aikaa paneutua lapsen käyttäytymiseen koulussa sekä opettajan havaintoihin ja tarpeisiin. Kaikki tehostetun koulukonsultaatiomallin kokeiluun osallistuneet kuntouttajat olivat sitä mieltä, että mallia voisi käyttää TOTAKU:n yhteydessä sellaisenaan ja joustavasti tarpeen mukaan, ja näin ollen mallin käyttömahdollisuudet ovat monipuoliset. Kaikki kuntouttajat olivat kokeilun jälkeen sitä mieltä, että kuntoutuksen ja koulun yhteistyötä tulisi lisätä. Heidän mukaansa TOTAKU-malliin tarvittaisiin joustavuutta, jolloin kouluneuvottelujen määrä voitaisiin sopia tarpeen mukaan. Kaikkien kolmen kuntouttajan mielestä mallista oli lisäarvoa lapsen kuntoutukseen ja kokonaistilanteen tukemiseen.

Tutkimuksen teoreettisena kehyksenä oli CBC-malli (Sheridan ym., 2012), BC-malli (Chronis, 20016) sekä käyttäytymis- ja neuropsykologista tietämystä niistä keinoista, joilla voidaan auttaa lapsia joilla on toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden ongelmia (Käypähoito; Chronis, 2006; Rantanen 2013). **CBC-mallissa korostuu yhteistyön ja vuorovaikutuksen painottaminen ja tukeminen ja BC-mallissa konkreettisen tavoitteen asettaminen ja seuranta.** Näiden painotusten tärkeys

tuli esiin myös tässä tutkimuksessa sekä perinteisten kouluneuvottelujen osalta opettajien ja kuntouttajien vastauksissa että tehostettuun koulukonsultaatioon osallistuneiden kuntouttajien vastauksissa. Tämän tutkimuksen kaikkein kolmen vastaajaryhmän vastauksissa korostui tarve sopia yhdessä keinoista, joilla lapsen ongelmalliseen käyttäytymiseen pyritään vaikuttamaan. Perinteisten kouluneuvottelujen osalta kuntouttajien vastauksissa käsiteltiin myös niitä teemoja, joita BC-mallin yhteydessä oli pohdittu opettajan tukemiseen liittyen. Kuntouttajat nostivat toimivan kouluneuvottelun ehtoina esiin BC-mallissa mainitut opettajien motivaatioon liittyvät muuttujat kuten tahdon oppia taitoja ja suositeltujen interventioiden hyväksymisen.

#### **4.2. Tutkimuksen vahvuudet ja rajoitukset**

Tutkimuksessa Tampereen yliopiston Psykologian opetus- ja tutkimusklinikan (PSYKE) TOTAKU-ryhmäkuntoutukseen liittyviä kouluneuvotteluja ja tehostettuja koulukonsultaatioita tutkittiin niiden luonnollisessa ympäristössä. Aineistonkeruumenetelmät valittiin sekä tutkimusongelmien että realististen mahdollisuuksien pohjalta. Kyselylomakkeilla saadun tiedon luotettavuuteen vaikutti todennäköisesti se että sekä opettajat että ryhmäkuntouttajat vastasivat kyselylomakkeisiin keväällä kiireiseen aikaan. On myös mahdollista, että tutkittavat tulkitsivat käsitteitä eri tavalla kuin miten tutkija ne oli tarkoittanut. Opettajien ja perinteisiin kouluneuvotteluihin osallistuneiden ryhmäkuntouttajien osalta tutkimuksen luonne ja tutkimusaihe eivät todennäköisesti vaikuttaneet siihen, kuinka tutkimukseen osallistuneet vastasivat kysymyksiin. Sen sijaan niiden kolmen ryhmäkuntouttajan osalta, jotka osallistuivat tehostettuihin koulukonsultaatioihin, tämä on hyvin mahdollista. Kuntouttajat tiesivät osallistuvansa kokeiluun ja kenties halusivat antaa tutkijalle tilanteesta todellisia kokemuksiaan paremman kuvan. Tähän saattoi vaikuttaa myös se, että kaksi kolmesta kokeiluun osallistuneesta ryhmäkuntouttajasta olivat tutkijalle entuudestaan tuttuja ja se saattoi vaikuttaa haastattelujen kulkuun sekä vähentää tutkijan objektiivisuutta. Osallistujat uskalsivat mahdollisesti sanoa tutulle tutkijalle myös kielteisiä asioita helpommin.

Tutkimusprosessi ja aineiston analyysi on pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi (Elo & Kyngäs, 2008). Tutkimuksen luotettavuutta laadullisessa tutkimuksessa arvioidaan lisäksi sen kautta heijastavatko kategoriat ja käsitteet tutkimusaihetta ja alkuperäisiä merkityksiä luotettavasti (Elo & Kyngäs, 2008; Tuomi & Sarajärvi, 2009). Tässä tutkimuksessa analyysi oli aineistolähtöistä ja yhteys aineiston ja tulosten välillä on pyritty tuomaan esiin kuvaamalla analyysiprosessia ja perinteisten kouluneuvottelujen osalta taulukoiden avulla sekä vastaajien sitaattien kautta. Käsitteiden muodostuksessa auttoi tutkijan kokemus kouluneuvotteluis-



ta ja TOTAKU-ryhmäkuntoutuksesta. Tämän voi katsoa lisännen tutkimuksen luotettavuutta. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan analyysin onnistumiseen tarvitaan menetelmän tuntemisen lisäksi tutkijan herkkyyttä, ymmärrystä ja oivaltavuutta. Osittain tutkijan kokemus tutkimusaiheesta auttoi tässä.

Koska tehostettujen koulukonsultaatioiden kokeiluun osallistui vain kolme ryhmäkuntouttajaa, on tuloksiin ja niistä tehtyihin päätelmiin suhtauduttava varauksella. Kokeilussa mallin käytön johdonmukaisuutta ja tarkkuutta ei pystytty arvioimaan. Toisaalta ajatuksena oli ja on jatkossakin käyttää mallia joustavasti ja eri tavoin eri lasten kohdalla. Tutkijan oma suhde kuntoutukseen, kouluneuvotteluihin ja käytettyyn koulukonsultaatiomalliin voidaan nähdä sekä rajoituksena että vahvuutena. Tutkija on toiminut kuntouttajana TOTAKU-ryhmäkuntoutuksessa ja toiminut 13 vuotta koulupsykologina. Tutkija on itse etsinyt ja valinnut tässä tutkimuksessa käytetyn NMI:n päiväkotijä koulukonsultaatiomallin sekä muokannut sitä TOTAKU-malliin sopivaksi. Tutkija on tuntenut hyvin tutkimansa aihealueen, mutta toisaalta em. asioiden tuntemus on väistämättä vaikuttanut myös tutkijan objektiivisuuteen.

Tutkimuksen tarkoitus oli kuvata ja ymmärtää tutkittavaa kenttää eikä pyrkimyksenä ollut saada tietoa ilmiön yleistettävyydestä. Tutkijan mielestä tutkimustuloksia voidaan kuitenkin yleistää TOTAKU:een ja vastaaviin lasten neuropsykologisiin ryhmäkuntoutuksiin, joissa kuntoutetaan lapsia, joilla on tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen vaikeuksia. Toisaalta samantapaisten yhteistyöky symysten äärellä ovat muutkin lasten kuntoutusta antavat tahot. Näitä ovat mm. lasten neuropsykologinen yksilökuntoutus, lasten puhe- ja toimintaterapia sekä laajemmin osittain myös perheneuvolan ja lasten erikoissairaanhoidon palvelut. Myös näissä yhteistyön tekeminen lapsen arkiympäristöjen kanssa on olennaista.

Asiat, jotka askarruttivat opettajia kuntoutuksen alkuvaiheessa liittyen toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden vaikeuksiin sekä lasten tukemiseen, olivat kaikki sellaisia, joihin tehostetun koulukonsultaatiomallin kautta on mahdollista vastata. Tehostetussa koulukonsultaatiomallissa opettaja itse on kuitenkin keskeisessä roolissa. Hän määrittää mitä osa-aluetta lapsen käyttäytymisessä lähdetään muokkaamaan ja toteuttaa yhdessä suunnitellut tukitoimet. Osa opettajista saattaa kokea tämän negatiivisesti, sillä he ovat mahdollisesti painineet jo pitkään lapsen tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen vaikeuksien kanssa ja toivovat siksi apua ensisijaisesti oman toimintansa ulkopuolelta. Mallissa olennaista on myös tukitoimien vaikuttavuuden mittaaminen Tavoitteiden Saavuttamisen asteikon avulla. Koulun hektisessä arjessa tällainen systemaattinen arviointi saattaa unohtua tai tuntua opettajasta raskaalta lisätyöltä.

Kuntouttajat ovat perehtyneet toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden vaikeuksiin sekä niihin tukitoimiin, joilla lasten toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden taitoja voidaan tukea. Lisäksi he tuntevat lasta ja heillä on kokemusta siitä millä keinoilla lapsen toimimista on voitu ryhmässä tukea.

Yleensä koulun tukitoimia on mietitty laajasti jo ennen kuntoutukseen hakeutumista ja sitä pidetään myös kuntoutuksen edellytyksenä. Kuntouttajan kanssa tätä prosessia voidaan jatkaa ja syventää. Toisaalta, vaikka opettajalla olisikin tiedossa hyviä ja lapselle sopivia tukimuotoja voi resurssien puute estää niiden toteuttamista. Resurssipula sekä koulujen toimintakulttuurien ja yksittäisten opettajien asenteet voivat vaikuttaa siten, että hyvät suunnitelmat eivät muutu konkretiaksi.

Koulu- ja päiväkotiympäristöt eroavat toisistaan erityisesti siten, että koulussa oppimistilanteet ovat strukturoidumpia ja vähemmän vapaita kuin päiväkodeissa. Tämä vaikuttaa myös konsultaation sisältöön. Närhen ja Peitson päiväkoteihin kehittämässä konsultaatiomallissa päiväkodin henkilökunta sai aluksi koulutusta ADHD:sta (Kulonen ym., 2008). TOTAKU-kuntoutuksen yhteydessä voitaisiin kokeilla myös kuntoutukseen osallistuneiden lasten opettajille tarjottavaa yhteistä koulutusta ADHD:sta. Samalla voitaisiin kertoa opettajille kuntoutuksen periaatteista ja tavoitteista, jotta opettajien odotukset olisivat mahdollisimman realistisia.

#### **4.3. Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimustarpeet**

Koska TOTAKU-kuntoutukseen liittyviä kouluneuvotteluja ei ole aiemmin tutkittu, tämän tutkimuksen kautta saatiin perustavanlaatuista tietoa kouluneuvottelujen sisällöistä sekä opettajien ja kuntouttajien näkemyksistä liittyen siihen, mitkä tekijät tukevat hyvin toimivaa kouluneuvottelua. Näiden tietojen ja käsitysten sekä tehostetun koulukonsultaatiomallikokeilun kautta saatiin uusia ohjeita, toimintatapoja ja välineitä kouluneuvottelujen pitämiseen. Tutkimuksen tuloksena kaikille ryhmäkuntouttajille jaettiin koulukonsultaatiomateriaali, jota he voivat halutessaan käyttää sellaiseen tai taustamateriaalina. Lisäksi otettiin käyttöön kyselylomake, jolla opettajilta kysytään kuntoutusvuoden alussa mitä he toivovat koulun kanssa tehtävältä yhteistyöltä. Tämä on tärkeää, jotta pystytään vastaamaan kuntoutukseen tulleiden lasten yksilöllisiin tarpeisiin sekä lisäämään kuntoutuksessa opittujen taitojen siirrettävyyttä kouluarkeen. Tutkija on esitellyt ja jakanut mallin ja materiaalin myös työssään Tampereen kaupungin koulupsykologeille, jotka voivat sitä hyödyntää mm. työskennellessään lasten kanssa, joilla on toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden vaikeuksia.

On tärkeää, että kaikilla ryhmäkuntouttajilla on käsitys siitä, mitä asioita kouluneuvotteluissa on hyvä ottaa huomioon, jotta myös lapsen kouluarkei hyötyy kuntoutuksesta. Monien TOTAKU-kuntoutuksessa käyvien lasten kohdalla on tarkoituksenmukaista miettiä sitä, kuinka lapsen kuntoutusryhmässä oppimia taitoja voitaisiin siirtää hänen kouluarkeensa. Välillä lapsen oireet ja käyttäytyminen näyttäytyvät kuitenkin hyvin erilaisina koulussa ja kuntoutuksessa. Silloin ei voida miettiä tällaista opittujen taitojen siirtoa suoraan kouluun vaan kuntoutusvuoden aikana on mietittävä ta-

voitteita ja tukimuotoja kouluun ja kuntoutukseen rinnakkain. Kuntouttajilla on hyvä olla tietoa myös siitä, mitä erilaisia asioita kouluneuvottelut voivat sisältää. Tehostettu koulukonsultaatiomalli antaa tähän mahdollisia aiheita, joita kuntouttaja voi käyttää tarpeen mukaan. Mitään yhtenäistä ja strukturoitua kouluneuvottelumallia, jota kaikki kuntouttajat noudattaisivat, ei ole kuitenkaan taroituksenmukaista antaa. ADHD:n Käypä hoito - suositus (2013) korostaa kuntoutuksen suunnittelua ja toteutusta lapsen lähtötilanteen ja tarpeiden mukaan eli kuntoutuksen täytyy aina perustua lapsen arviointiin ja olla räätälöity lapsen tarpeisiin. Jokaisen lapsen tilanne on erilainen ja myös toimintakulttuurit ja mahdollisuudet lasten kouluilla vaihtelevat toisistaan. Lopulta jokaisella opettajalla ja kuntouttajalla on oma tapa hahmottaa tilannetta sekä työskennellä siinä.

Tutkimus lisäsi olennaisesti tietoa TOTAKU-kuntoutukseen liittyvistä kouluneuvotteluista eli niiden sisällöstä sekä keinoista kehittää neuvotteluja eteenpäin. TOTAKU-kuntoutusta on annettu Tampereella jo pitkään eli ryhmäkuntouttajilla ja TOTAKU:n kehittäjillä on aiheesta jo paljon kokemusperäistä tietoa ja käytännöt ovat hioutuneet monilta osin. Tämän tutkimuksen pohjalta kuntoutuksen käytäntöjä ja vaikuttavuutta voidaan pohtia kuitenkin hieman eri näkökulmasta. Jatkossa on tärkeä huomioida yhteistyö koulun kanssa aiempaa tarkemmin sekä pyrkiä siihen, että kuntoutuksen hyöty ja siirtovaikutus kouluun olisi mahdollisimman hyvä. Jatkossa tulisikin miettiä laajemmin kuinka paljon kuntoutuksessa keskitytään lasten ryhmiin ja kuinka paljon yhteistyöhön koulun ja vanhempien kanssa. Ei ole itsestäänselvyys, että nykyinen painotus on tuloksellisin. On mahdollista, että lasten kokonaistilanne hyötyisi toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden kuntoutuksessa siitä, että kuntouttajat jakaisivat tietotaitoaan ja kokemuksiaan kyseisen lapsen kanssa kokemistaan hyödyllisistä keinoista laajemmin lapsen vanhemmille ja opettajille.

Kouluneuvotteluja oli tärkeä tutkia siksi, että etukäteen ei ollut tutkimustietoa TOTAKU-kuntoutukseen liittyvien kouluneuvottelujen sisällöistä eikä opettajien ja kuntouttajien näkemyksistä hyvin toimivasta kouluneuvottelusta. Oli myös tärkeää kokeilla uutta mallia kouluneuvotteluihin, jotta voitaisiin saada selville mihin suuntaa kouluneuvotteluja voisi kehittää sekä testata jollakin keinolla tähän liittyviä rajoituksia. Tutkimuksen tärkein viesti on se, että yhteistyötä koulun kanssa tulisi lisätä. Opettajien ja kuntouttajien käsitykset kouluneuvotteluja edistävästä tekijöistä ovat monelta osin samansuuntaisia kuin mitä CBC-mallissa on esitetty. Yhteistyön ja yhteisen sopimisen merkitys tulisi ottaa huomioon suunniteltaessa kouluneuvotteluja. Kouluneuvotteluja voisi TOTAKU-kuntoutuksen yhteydessä olla tarpeen mukaan kahdesta neljään ja yhteistyötä opettajien kanssa voitaisiin tehdä enemmän myös sähköisesti. Tämän kautta sekä koulu että kuntoutus olisivat tietoisia akuuteista asioista, toisen osapuolen kokemuksista ja tietotaidosta voitaisiin paremmin hyötyä ja yhdessä voitaisiin paremmin ohjata lasta samaan suuntaan.

## LÄHTEET

- Almqvist, F. (2004). Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöt. Teoksessa R.E. Moilanen I, Tamminen T., Almqvist F., Piha J., Kumpulainen K. (toim.), *Lasten- ja nuorisopsykiatria* (s. 240-249): Kustannus Oy Duodecim.
- American Psychiatric Association (2013). Diagnosoijärjestelmä DSM-5. [viitattu 25.2.2015]. Saatavissa <http://www.dsm5.org>
- Aro, T. & Närhi, V. (2003). *Kummi 2. Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas koululuokassa*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Barkley, R.A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological bulletin*, 121, 65-92.
- Best, J.R., Miller, P.H. & Jones, L.L. (2009). Executive functions after age 5: Changes and correlates. *Developmental Review*, 29, 180-200.
- Chronis, A., Jones, H. & Raggi, V. (2006). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Psychology Review*, 26, 486-502.
- DuPaul, G.J. (2007) School-based interventions for students with attention deficit hyperactivity disorder: current status and future directions. *School Psychology Review*, 36, 183-194.
- DuPaul, G.J. & Eckert, T.L. (1997). The effects of school-based interventions for attention deficit hyperactivity disorder: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 26, 5-27.
- DuPaul, G.J., Eckert, T.L., Vilardo, B. (2012). The effects of school-based interventions for attention deficit hyperactivity disorder: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 41, 387-412.
- DuPaul, G.J. & Stoner, G. (2003). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*. 2. painos. New York: Guilford Press.
- DuPaul, G.J., Volpe, R.J., Jitendra, A.K., Lutz, J.G., Lorah, K.S. & Gruber, R. (2004). Elementary school students with AD/HD: Predictors of academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42, 285-301.
- DuPaul, G.J., Weyandt, L.L. (2006). School-based intervention for children with attention deficit hyperactivity disorder: effects on academic, social, and behavioural functioning. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53, 161-176.
- DuPaul, G.J., Weyandt, L.L., Janusis, G.M. (2011). ADHD in the Classroom: Effective intervention strategies. *Theory into Practice*, 50, 35-42.

- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62 (1), 107-115.
- Erchul, W.P., DuPaul, G.J., Bennet, M.S., Grissom, P.F., Jitendra, A.K., Tresco, K.E., Volpe, R.J., Vile Junod, R.E., Flammer-Rivera, L.M., Mannella, M.C. (2009). A Follow-up Study of Relational Processes and Consultation Outcomes for Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *School Psychology Review*, 38, 28-37.
- Erchul, W.P., DuPaul, G.J., Grissom, P.F., Vile Junod, R.E., Jitendra, A.K., Mannella, M.C., Tresco, K.E., Flammer-Rivera, L.M., Volpe, R.J. (2007). Relationships Among Relational Communication Processes and Consultation Outcomes for Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *School Psychology Review*, 36, 111-129.
- Ermi, L. (2005). *Ryhmäkuntoutus lasten tarkkaavuus- ja toiminnanohjaustaitojen tukena*. Pro gradu-tutkielma, Tampereen yliopisto.
- Fabiano, G., Pelham, W. Jr., Coles, E., Gnagya, E., Chronis-Tuscano, A. & O'Connor, B. (2009). A meta-analysis of behavioral treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Psychology Review*, 29, 129-140.
- Graneheim, U.H., Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105-112.
- Huizinga, M., Dolan, C.V. & van der Molen, M.W. (2006). Age-related change in executive function: Developmental trends and a latent variable analysis. *Neuropsychologia*, 44, 2017-2036.
- Jitendra, A.K., DuPaul, G.J., Volpe, R.J., Tresco, K.E., Vile Junod, R.E., Lutz, J.G., Cleary, K.S., Flammer-Rivera, L.M. & Mannella, M.C. (2007) Consultation-based academic intervention for children with attention deficit hyperactivity disorder: School functioning outcomes. *School Psychology Review*, 36, 217-236.
- Karppinen, M., Petäjä, K. & Närhi V. (2008). Haaveileva toisluokkalainen tyttö – arjen haasteista käytännönläheisiin tukitoimiin. *NMI-Bulletin*, 18 (3), 33-40.
- Klenberg, L., Korkman, M. & Lahti-Nuuttila, P. (2001). Differential development of attention and executive functions in 3- to 12-year-old Finnish children. *Developmental Neuropsychology*, 20, 407-428.
- Kratochwill, T.R., Bergan, J.R. (1990). *Behavioral Consultation in applied Settings: An individual guide*. New York: Plenum.
- Kulonen, T., Lahtinen, L., Peitso, S. & Närhi, V. (2008). Lyhyt konsultaatiomalli ADHD-oireisten lasten käyttäytymispsykologisten tukitoimien suunnitteluun päiväkodeissa. *NMI-bulletin*, 18 (4), 51-60.

- Käypä hoito -suositus. ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö, lapset ja nuoret).  
Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Lastenneurologinen yhdistys ry:n,  
Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen ja Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen asettama  
työryhmä, 2013. [Viitattu 25.2.2015]. Saatavissa: <http://www.kaypahoito.fi>
- Lappalainen, M. (2007). *Conners ja VIIVI -arviointimenetelmät toiminnanohjauksen ja tarkkaavaisuuden ryhmäkuntoutuksen tuloksellisuuden arvioinnissa*. Pro gradu-tutkielma, Tampereen yliopisto.
- Lassila, T. (2006). *Tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen ryhmäkuntoutus koulutulokkailla - luokkakäyttäytyminen, itsekontrollitaidot ja sosiaalinen toimintakyky ennen ja jälkeen kuntoutuksen*. Pro gradu-tutkielma, Tampereen yliopisto.
- Leskinen, M. (1999) Lapsen kehityksen tukeminen yhteistyössä vanhempien kanssa. Teoksessa Ahonen, T. ja Aro, T. (toim.) *Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena*. (s. 24-38) WSOY: Juva.
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: International Methelp.
- Mikkola, M. & Väisänen, P. (2009). *Tarkkaavaisuushäiriö kasvatuksellisena haasteena. Äitien ja isien vanhemmuuskokemukset ja heidän käyttämänsä ohjauskeinot*. Pro gradu-tutkielma, Tampereen yliopisto.
- Miyake, A.K., Friedman, N.P., Emerson, M.J., Witzki, A.H., Howerter, A., & Wager, T.D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex frontal lobe tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100.
- Mäkelä, L. (2012). *Toiminnanohjaustaidot ja TOTAKU-ryhmäkuntoutuksen tuloksellisuus tarkkaavaisuushäiriöisillä lapsilla. Seurantatutkimus*. Pro gradu-tutkielma, Tampereen yliopisto.
- Nieminen, P., Airo, R., Eränen, S., Kuulas, T., Rantanen, K., Huhta-Hirvonen, R., ym. (2002). *Toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden ryhmäkuntoutus TOTAKU*. Psykologian kehittämissyksikön julkaisuja 2. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Noponen, M. (2012). *TOTAKU-ryhmäkuntoutuksen vaikutukset sosiaaliseen kompetenssiin lasten itsensä arvioimana*. Pro gradu-tutkielma, Tampereen yliopisto.
- Närhi, V. (1999). Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi koululuokassa. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (Toim.), *Oppimisvaikeudet: Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena* (s. 167-192). Juva: Atena.
- Närhi, V. (2002). Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi koululuokassa - toiminnanohjauksen ongelmat ja niiden tukeminen: Johdanto raportteihin tukitoimista. *NMI-Bulletin* 12 (4), 3-5.
- Närhi, V. (2003). Tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen ongelmat yleisopetuksessa: Johdanto raportteihin tukitoimista. *NMI-Bulletin* 13 (1), 10-11.

- Närhi, V. & Klenberg, L. (2010). ADHD - tutkimuksellinen mysteeri, käytännössä kaikille tuttu. *NMI-Bulletin* 20 (3), 29-38.
- Närhi, V. & Peitso, S. (2011) Päivähoitohenkilökunnan ohjaaminen tukitoimien suunnittelussa. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M.-L. (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 168-190). Niilo Mäki Instituutti. Jyväskylä
- Paavola, V., Kirjavainen, S. & Närhi, V. (2008). Aatun ensimmäiset kolme kouluvuotta – yhteistyöllä, tilanteiden jäsentämisellä ja sääntöjen selkeyttämisellä helpotusta koulunkäynnin ongelmiin. *NMI-Bulletin*, 18 (3), 41-47.
- Peitso, S. & Närhi, V. (2015) *Kummi 13. Konsultaatiomalli päiväkoteihin - jäsentynyttä tukea levottomille lapsille*. Niilo Mäki Instituutti. Jyväskylä.
- Poropudas, S. & Närhi, V. (2002). Tehtävien ja tilanteiden jäsentäminen sekä palkkiojärjestelmät tarkkaavaisuushäiriöisen eppuluokkalaisen tukena. *NMI-Bulletin*, 12 (4), 6-11.
- Rantanen, K., Vierikko, E. & Nieminen, P. (2013) *TOTAKU II – Toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden ryhmäkuntoutus: Käsikirja*. TAY Psykologian opetus- ja tutkimusklinikan julkaisuja 1/2013. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Roach & Elliott (2005). Goal Attainment Scaling: An efficient and Effective Approach to Monitoring Student Progress. *Teaching Exceptional Children*, 17 (4), 8-17.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Los Angeles, London. Sage Publications
- Seitamaa-Hakkarainen, P. (2000). Kvalitatiivinen sisällön analyysi. *Academia.edu*. [viitattu 17.2.2016]. Saatavissa: [http://www.academia.edu/589363/Kvalitatiivinen\\_sisallon\\_analyysi](http://www.academia.edu/589363/Kvalitatiivinen_sisallon_analyysi)
- Sheridan, S.M., Bovaird, J.A., Glover, T.A., Garbacz, S.A, Witte, A. & Kwon, K. (2012) A Randomized Trial Examining the Effects of CBC and the Mediating Role of the Parent-Teacher Relationship. *School Psychology Review*, 41, 23-46.
- Sheridan, S.M., Eagle, J.W., Cowan, R.J. & Mickelson, W. (2001). The effects of conjoint behavioral consultation: Results of a four-year investigation. *Journal of School Psychology*, 39, 361-385.
- Sheridan, S.M. & Gutkin, T. (2000). The ecology of school psychology: Examining and changing our paradigm for the 21st century. *School Psychology Review*, 29, 485-502.
- Sheridan, S.M., Kratochwill, T.R. (2007). *Conjoint Behavioral Consultation - Promoting family-school connections and interventions*. New York: Springer.
- Sheridan, S.M., Welch, M. & Orme, S.F. (1996). Is consultation effective? A Review of Outcome Research. *Remedial and Special Education*, 17 (6), 341-354.

- Suoniemi, J., Jokinen, K. & Närhi, V. (2008). Kolmasluokkalaisten pojan tarkkavaisuuden ja toiminnanohjauksen tukeminen opettajan ja avustajan yhteistyönä. *NMI-Bulletin*, 18 (3), 25-32.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2011). *Tautiluokitus ICD-10. Luokitukset, termistöt ja tilasto-ohjeet*. [viitattu 26.1.2016]. Saatavissa: <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80324/15c30d65-2b96-41d7-aca8-1a05aa8a0a19.pdf?sequence=1>
- Toiviainen, M. & Närhi, V. (2003). Kahdeksanvuotiaan pojan koulutyön tukeminen palkkiojärjestelmän avulla. *NMI-Bulletin*, 13 (1), 12-18.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Varho, J. (2007). *Tarkkaavaisuus ja toiminnanohjaustaitojen ryhmäkuntoutuksen tuloksellisuus vanhempien ja opettajien arvioimana*. Pro gradu-tutkielma, Tampereen yliopisto.
- Vile Junod, R.E, DuPaul, G.J., Jitendra, A.K., Volpe, R.J., Cleary, K.S. (2006). Classroom observations of students with and without ADHD: Differences across types of engagement. *Journal of School Psychology*, 44, 87-104.
- Volpe, R.J., DuPaul, G.J., DiPerna, J.C., Jitendra, A.K., Lutz, G.J., Tresco, K., Vile Junod, R. (2006). Attention deficit hyperactivity disorder and scholastic achievement: A model of mediation via academic enablers. *School Psychology Review*, 35, 47-61.



## LIITTEET

### Liite 1. Muuttujaluettelo

#### Luokanopettajan taustatiedot

- Sukupuoli (*nainen, mies*)
- Ikä
- Ammatillinen koulutuksesi
- Kuinka pitkään olet työskennellyt luokanopettajana? (*lukuvuotta tai kuukautta*)
- Kuinka pitkään olet opettanut tätä luokkaa? (*lukuvuotta tai kuukautta*)
- Kuinka pitkään olet opettanut tätä oppilasta? (*lukuvuotta tai kuukautta*)
- Ketkä muut koulun aikuiset osallistuvat olennaisesti tämän lapsen tukemiseen koulussa?
- Kuinka paljon sinulla on tietoa tarkkaavuushäiriöistä (oma kokemus)?  
(*ei lainkaan, 2. vain vähän, 3. jonkin verran, 4. paljon, 5. erittäin paljon*)
- Oletko osallistunut koulutukseen tarkkaavuushäiriöistä? (*kyllä / en*)
  - Jos kyllä, niin kuinka paljon? (*päivää tai tuntia*)
- Kuinka monta tarkkaavuushäiriöistä lasta olet opettanut omalla luokallasi työurasi aikana?  
(oma kokemus lapsen tarkkaavuushäiriöstä, ei tarvitse olla diagnoosia)
- Mitkä asiat askarruttavat sinua tarkkaavuushäiriössä ja tarkkaavuushäiriöisen lapsen opetuksessa erityisesti?

#### Luokanopettajan kokemus kouluneuvotteluista

- Kuinka moneen kouluneuvotteluun osallistuit?
- Miten hyödylliseksi olet kokenut ryhmäkuntoutukseen liittyneet kouluneuvottelut lapsen koulunkäynnin tukemisen kannalta?  
(*1. en lainkaan, 2. vain vähän, 3. jonkin verran, 4. paljon, 5. erittäin paljon*)
- Yhteistyön määrä ryhmäkuntoutuksen kanssa  
(*1. ei lainkaan, 2. liian vähän, 3. sopivasti, 4. liian paljon*)
- Kerro tarkemmin miten koit yhteistyön ryhmäkuntoutuksen kanssa
- Tiedonvaihdon määrä koulun ja ryhmäkuntoutuksen välillä  
(*1. ei lainkaan, 2. liian vähän, 3. sopivasti, 4. liian paljon*)
- Kerro tarkemmin miten koit tiedonvaihdon koulun ja ryhmäkuntoutuksen välillä
- Koulun tukitoimien miettiminen neuvotteluissa  
(*1. ei lainkaan, 2. liian vähän, 3. sopivasti, 4. liian paljon*)
- Kerro tarkemmin miten koit koulun tukitoimien miettimisen neuvotteluissa
- Ajatuksiasi ryhmäkuntoutukseen liittyvistä kouluneuvotteluista niiden kehittämistä varten
- Mikä mielestäsi toimi hyvin näissä neuvotteluissa?
- Miten toivoisit näitä neuvotteluita parannettavan?

## Kuntouttajan kokemus kouluneuvotteluista

- Montako TOTAKU:un liittyvää kouluneuvottelua tällä lapsella pidettiin?
- Millaisia elementtejä pitäisi kouluneuvotteluihin tämän lapsen kohdalla liittyä?
  - a) tiedon välittäminen koulusta kuntoutukseen
  - b) tiedon välittäminen kuntoutuksesta kouluun
  - c) tiedon välittäminen vanhemmille
  - d) tavoitteiden ja tukitoimien miettiminen kuntoutukseen
  - e) tavoitteiden ja tukitoimien miettiminen kouluun
  - f) tavoitteiden ja tukitoimien miettiminen kotiin
  - g) HOJKS:in tai oppimissuunnitelman päivittäminen
  - h) verkostoneuvottelu (mukana muitakin tahoja)
- Mitä muita asioita tai erityispiirteitä tämän lapsen kouluneuvotteluihin liittyi?
- Ketä lapsen kouluneuvotteluihin osallistui?
- Olisiko mielestäsi yhteistyötä lapsen koulun kanssa pitänyt olla enemmän, lapsen kokonaistilanteen tukemisen kannalta? (*kyllä / ei*)
- Miten kouluneuvottelut mielestäsi sujuivat? Olitko tyytyväinen yhteistyöhön? Uskotko, että yhteistyö oli hyödyllistä?
- Miten mielestäsi yhteistyötä lapsen koulun kanssa olisi voinut tai pitänyt parantaa lapsen kokonaistilanteen tukemisen kannalta?
- Miten mielestäsi lapsen kuntoutuksessa harjoittelemien taitojen yleistymistä kouluun olisi voinut vielä paremmin tukea tai parantaa?

## Haastattelulla kerätyt tiedot kokeiluun osallistuneilta

- Tehostetun koulukonsultaatiomallin toimivuus TOTAKU:n yhteydessä
  - Oliko mallista lisäarvoa tämän lapsen kuntoutukseen?
    - Koulunkäynnin tukemisen kannalta
    - Kokonaistilanteen tukemisen kannalta
  - Mitkä ovat sinun mielestäsi mallin vahvuudet?
  - Mitkä tekijät tässä mallissa edistivät lapsen kokonaistilanteen tukemista?
  - Oliko mallissa tekijöitä, jotka haittasivat lapsen kokonaistilanteen tukemista?
- Mallin käyttö
  - Kuinka tarkasti noudatit mallia?
  - Kuinka monta muokattavaa käyttäytymistä konsultaatiossa käsiteltiin?
  - Olivatko tavoitteet koulussa ja ryhmässä samat tai samansuuntaiset?
  - Oliko opettaja täyttänyt lomakkeita?
- Lapsen edistyminen
  - Kuntouttajan yleisnäkemys
  - Tavoitteiden saavuttamisen asteikko
- Kouluneuvottelujen kehittäminen
  - Miten kouluneuvotteluja tulisi kehittää TOTAKU:n yhteydessä?
  - Kenelle tehostettua koulukonsultaatiomallia voisi käyttää TOTAKU:n yhteydessä?
  - Miten mallia voisi käyttää TOTAKU:n yhteydessä?
  - Miten mallia pitäisi vielä kehittää TOTAKU:n yhteydessä käytettäväksi?

## Liite 2. Tehostettu koulukonsultaatiomalli

NMI:n KUMMI 13 -mallin pohjalta muokannut psykologi Liisa Kiviranta

### 1. VAIHE / 1. TAPAAMINEN

#### A) Opettajan kuuleminen, lapsen ongelmallinen käyttäytyminen ja muokattavan käyttäytymisen alustava valitseminen

- Lapsen vahvuudet
- Keskustellaan ja listataan tärkeimpiä ongelmallisia asioita lapsen käyttäytymisessä.

*Opettajalle on annettu etukäteen tai annetaan nyt lomake **Lapsen ongelmallinen käyttäytyminen ja muokattavan käyttäytymisen valitseminen**, käydään sitä läpi. Opettajan kuuleminen ja keskustelun konkreettisuus tärkeää.*

- Pohditaan yhdessä mihin lapsen käyttäytymiseen koulussa ensisijaisesti toivotaan muutosta
  - valitaan edellisistä yksi asia
  - olennainen asia
  - ei välttämättä vaikeinta asiaa
  - käyttäytyminen, johon voi ajatella vaikutettavan koulussa
  - määritellään käyttäytyminen konkreettisesti: mitä lapsi tekee
  - valittu käyttäytyminen muotoillaan ja kirjataan selkeästi
  - määritellään mihin suuntaan käyttäytymisen osalta halutaan edetä ja kirjataan toive mahdollisimman konkreettisesti
- Pohditaan yhdessä valittuun käyttäytymiseen liittyviä toimintatapoja
  - ratkaisuyritykset tähän asti
  - nykyiset toimintatavat
  - mikä on toiminut
- Sovitaan valitun käyttäytymisen havainnoinnista ennen seuraavaa kouluneuvottelukertaa

*Anna opettajalle avuksi lomake ”**Ohje oppilaan havainnointiin**”, joka ohjaa ja helpottaa tässä. Havainnoinnissa on olennaista havainnoida konkreetteja asioita ja tilanteiden välistä vaihtelua. Havainnoinnin tarkoituksena on tehdä hyviä arvauksia siitä, mitkä tilannetekijät vaikuttavat lapsen ongelmalliseen käyttäytymiseen.*

- Sovitaan kuka havainnoi, missä tilanteissa havainnoi, kuinka usein havainnoi ja että havainnot kirjataan

## **2. VAIHE / 2. TAPAAMINEN**

### **B) Pohditaan valittua käyttäytymistä ja siitä tehtyjä havaintoja**

- Havaintojen läpikäynti
  - missä ja milloin tapahtuu
  - kuinka usein tapahtuu
  - käyttäytymisen kesto
  - käyttäytymisen voimakkuus
- Mitkä tekijät näyttävät vaikuttavan ongelmalliseen käyttäytymiseen
  - käyttäytymistä edeltävät tapahtumat
  - käyttäytymistä seuraavat tapahtumat
- Vaikuttaako valittu käyttäytyminen edelleen sopivalta tukitoimien kohteeksi?
- Voiko siihen realistisesti ajatella voitavan vaikuttaa?

### **C) Tukitoimet**

Pohditaan yhdessä havaintojen perusteella syntyviä ajatuksia tukitoimista ja listataan niitä

*Kuntouttajan keskeisenä tehtävänä on pitää suunnittelu konkreetilla tasolla. Havaintojen ja syntyneiden hypoteesien perusteella tehdään hyvät arvaukset siitä miten käyttäytymiseen voidaan vaikuttaa. Keskeistä on kuunnella opettajaa hypoteeseissa – opettaja on asiantuntija oppilaan kouluasioissa. Kuntouttajan rooli on ohjata ja esittää tarkentavia kysymyksiä. Lisäksi on tärkeää varmistaa tukitoimien realistisuus eli onko ne mahdollista toteuttaa.*

- tukitoimi: kuka, mitä, miten ja milloin
- milloin aloitetaan
- mitä kerrotaan lapselle

Varmistukset tukitoimiin liittyen:

- ovatko suunnitellut tukitoimet havaintojen ja niistä saatujen hypoteesien mukaiset
- onko tukitoimet mahdollista toteuttaa
- ovatko tukitoimet sellaisia, jonka avulla kuvittelee muutoksen tapahtuvan
- ovatko tukitoimet riittävän voimakkaat suhteessa haluttuun muutoseen

Pohditaan otetaanko käyttöön palautejärjestelmä. Palautteen on oltava

- johdonmukaista, välitöntä, säännöllistä ja riittävän voimakasta (lapsen motivaatio)

### **D) Tavoitteiden saavuttamisen asteikko ja lapsen käyttäytymisen seurantalomake**

- TaSa:n antaminen, ohjeistaminen, miettiminen ja kirjaaminen
- Lapsen käyttäytymisen seurantalomake ja sen täyttämisestä sopiminen

### **3. VAIHE / 3. TAPAAMINEN**

#### **E) Tukitoimien vaikuttavuuden arviointi**

TaSa:n ja lapsen käyttäytymisen seurantalomakkeen läpikäynti

Ovatko tukitoimet toteutuneet sellaisina kuin ne suunniteltiin

- olivatko tukitoimet toteutuskelpoiset
  - jos eivät, niin tärkeä yhdessä todeta, että joskus tulee epäonnistumisia
  - jos eivät, miksi ja miltä osin toteuttaminen ei onnistunut
- tehtiinkö suunniteltuihin tukitoimiin jotain muutoksia
  - jos tehtiin, niin tärkeä todeta, että ne on täysin sallittuja, jos uusia perusteluja ilmenee

#### **F) Tapahtunut muutos**

Jos muutosta lapsen käyttäytymisessä on tapahtunut, mietitään muutoksen syitä

- johtuiko muutos tukitoimista vai jostain muusta
- muutokseen vaikuttaneiden tekijöiden löytäminen
  - mikä tukitoimissa sai muutoksen aikaan
- onko muutos riittävä

Jos muutosta ei tapahtunut, mietitään sen syitä

- tukitoimet perustuivat väärään olettamukseen käyttäytymiseen vaikuttavista tekijöistä
- tukitoimet eivät olleet toteutettavissa
- tukitoimet riittämättömät voimakkuudeltaan
- Jos käytössä on ollut palautejärjestelmä, onko palaute ollut riittävän johdonmukaista, välitöntä, säännöllistä, voimakasta

Tarvittaessa hienosäädetään tai muutetaan tukitoimia

Tarvittaessa otetaan uusi muokattava käyttäytyminen ja sen myötä palataan aiempiin vaiheisiin yksityiskohtaisesti (*käytä tässä aiempaa runkoa*)

### **4. VAIHE / 4. TAPAAMINEN**

TaSa:n läpikäynti

Miten kyseisen muokattavan käyttäytymisen suhteen jatketaan

Otetaanko uusi muokattava käyttäytyminen käsittelyyn nyt

*Kannustus: opettaja ja erityisopettaja voivat tarvittaessa jatkaa itsenäisesti oppilaan käyttäytymisen muokkaamista tämän koulukonsultaatiomallin tapaan / pohjalta.*



## (2.) Ohje oppilaan havainnointiin

PSYKE 2013

Muokannut Liisa Kiviranta NMI:n mallin pohjalta



*Lapsen käyttäytymisen tarkka havainnointi on tärkeää, jotta lasta pystyttäisiin auttamaan tarkoituksenmukaisesti ja lapselle voitaisiin löytää mahdollisimman sopivat tukitoimet. Havainnoinnissa on olennaista havainnoida konkreetteja asioita ja tilanteiden välistä vaihtelua. Havainnoinnin tarkoituksena on tehdä hyviä arvauksia siitä, mitkä tilannetekijät vaikuttavat lapsen ongelmalliseen käyttäytymiseen.*

### Mieti ja kirjaa ylös valittuun käyttäytymiseen liittyviä tilannetekijöitä

- Missä tapahtuu
- Milloin tapahtuu
- Kuinka usein tapahtuu
- Käyttäytymisen kesto
- Käyttäytymisen voimakkuus
- Käyttäytymistä edeltävät tapahtumat
- Käyttäytymistä seuraavat tapahtumat

### **(3.) Tavoitteiden saavuttamisen asteikko**

PSYKE 2013

Muokannut Liisa Kiviranta NMI:n mallin pohjalta



- Tarkoituksena
  - auttaa lapsen käyttäytymisen tarkassa havainnoinnissa
  - arvioida tukitoimien vaikuttavuutta lapsen käyttäytymiseen
  - käyttää yhdessä Lapsen käyttäytymisen seurantalomakkeen kanssa

Päivämäärä	
Lapsen nimi	
Asteikon laatijat	
Muokattava käyttäytyminen	
Tukitoimet	
<b><u>Tasot</u></b>	Kirjoita alle lapsen käyttäytymisen kuvaus mahdollisimman konkreettisesti eli mitä lapsi tekee
Taso +2	Parempi kuin odotettu lopputulos
Taso +1	Odotettu lopputulos
Taso 0	Nykytilanne / lähtötaso
Taso -1	Hieman odotettua heikompi lopputulos
Taso -2	Paljon odotettua heikompi lopputulos



## PSYKE 2013

**PSYKE**

[illegible]